

Capítulo 5

El aprendizaje servicio

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

La educación física se manifiesta como un espacio idóneo para educar desde la práctica, para aprender haciendo conexión con el entorno, para la transformación personal y social, para el compromiso comunitario y para el sentido ético (Ruiz, 2014). Y el aprendizaje servicio (ApS) —objeto medular de este capítulo— opera como un modelo que propicia experiencias reales de aprendizaje y participación comunitaria con una orientación ética, cívica y social. Estos elementos identitarios se hacen singularmente explícitos cuando en nuestras clases convergen el perfil educativo inherente a nuestra área curricular con el ApS (Majó, 2014).

Con esta base, dentro de la educación física, el ApS posee un alto valor formativo en la medida en que, en un solo proyecto, integra el aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas y valores, así como la adquisición de competencias, realizando un servicio a la comunidad que da respuesta a una necesidad percibida como tal en el entorno social (Puig, 2009).

Varias son las motivaciones que pueden llevar a promover, desde la educación física, una experiencia de ApS: (a) crear un sentido de humanidad y una disposición hacia el compromiso social y el altruismo, (b) afrontar problemas reales poniendo en juego respuestas creativas, (c) adquirir valores vivenciándolos y reflexionando sobre ellos, (d) conformar la identidad personal y social desde el compromiso cívico, (e) ejercer la ciudadanía trabajando por el bien compartido o (f) adquirir una perspectiva crítica y global, actuando desde lo local (Puig, 2015).

Nos hallamos, en suma, ante un modelo pedagógico que posee un perfil singular y que entronca con el sentido educativo del que es preciso dotar a nuestra área curricular.

Bases teóricas

Delimitando el concepto de aprendizaje servicio

Si bien ha recibido denominaciones diferentes y se ha definido de modos diversos, que conceden una relevancia singular a aspectos concretos que se integran en su seno, hay patrones comunes en los distintos intentos de conceptualizar el ApS (Puig et al., 2007). De este modo, en buena parte de las definiciones convergen diferentes elementos (De la Cerda et al., 2011) que destacan que el ApS:

- Da respuesta a necesidades sociales o implica acciones que operan en beneficio de la comunidad.
- Conlleva aprendizaje.
- Implica la realización de un servicio.
- Se asocia al hecho que supone vivir una experiencia significativa.
- Requiere de un proceso de reflexión.
- Se establecen relaciones de colaboración con instituciones sociales.
- Contribuye a la educación para la ciudadanía.

Manteniendo vínculos con una parte significativa de estos elementos, Puig y Palos (2006) definieron el aprendizaje servicio como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p.61).

Desde una perspectiva vinculada a la práctica pedagógica escolar, varios son los [...] referentes que permiten identificar una propuesta como aprendizaje-servicio: que los aprendizajes estén vinculados al currículo, que el proceso pedagógico se integre en un servicio a la comunidad, que permita aprender y colaborar dentro de un marco de reciprocidad y que el alumnado asuma un especial protagonismo (Martínez Domínguez, Alonso Sáez y Gezuraga, 2013; Puig y Palos, 2006). (Ruiz, 2014, p.196)

Entre sus características, Puig et al. (2007, como se citó en Ruiz, 2014) destacaron que el ApS:

- Es susceptible de aplicación tanto en contextos educativos formales como en no formales.
- Entiende el servicio como respuesta a necesidades surgidas en la sociedad.
- Genera procesos de enseñanza-aprendizaje que vinculan el servicio con competencias especialmente relevantes para la vida.
- Se sustenta sobre una pedagogía centrada en la promoción de experiencias en relación directa con la realidad, la implicación activa de las personas participantes, la actitud reflexiva, la resolución de problemas, la toma en consideración de situaciones dotadas de complejidad desde una mirada plural, la cooperación en aras de lograr metas compartidas, la aproximación al mundo de los valores mediante la puesta en práctica de actividades en las que estos se hagan explícitos y la concepción de la evaluación como revisión continua con el fin de propiciar mejoras en el proceso.
- Demanda de la creación de redes de acciones que implique a personas y estamentos diversos.
- Promueve el desarrollo de competencias aplicables en el espacio vivencial de las personas participantes.
- Suscita el pensamiento crítico y la responsabilidad, y transmite valores y virtudes cívicas.
- Mejora el entorno social. (pp.196-197)

De forma consecuente, el potencial educativo del ApS en cuanto a modelo pedagógico susceptible de ser aplicado en el marco de nuestra área, es singularmente relevante, pues:

además de activar la adquisición de competencias, se trata de una alternativa pedagógica que moviliza la conciencia y abre la mirada a cuestiones de naturaleza ética, promueve el espíritu cívico, el compromiso, la participación ciudadana y los valores ligados a la mejora de la sociedad, en interacción directa con el espacio vivencial (Uruñuela, 2011), al tiempo que se realizan acciones que prestan un servicio a la comunidad y la enriquecen (Ruiz, 2014, p.197)

Elementos que convergen en el engranaje del aprendizaje servicio

Contamos ya con el concepto de ApS, así como con aspectos básicos del valor educativo de este modelo, pero ¿qué elementos han de conjugarse para vertebrarlo? Como punto de partida cabe reparar en tres referentes educativos bási-

cos que han de conjugarse al articular dicho proceso: (a) necesidades surgidas del entorno, (b) servicio y (c) aprendizaje (Martín, 2015).

En lo que atañe a las necesidades propias del entorno, el detonante habitual en el proceso pasa por verter una mirada crítica sobre la realidad local o global y reconocer elementos que requieren de la acción transformadora. Se trata de situaciones de carencia, ausencia de recursos necesarios para un grupo concreto de personas, dificultad, injusticia y situaciones que demandan del compromiso cívico y la acción transformadora. La presencia de necesidades sociales entronca con aquello que se considera imprescindible para el desarrollo personal y la inclusión social, lo que afecta a un grupo más o menos amplio de personas. En cualquier caso, estamos ante un concepto complejo, dotado de dinamismo y con un fuerte componente temporal y contextual (Gijón, 2009). En muchas ocasiones, no hablamos de grandes acciones transformadoras en cuanto a prácticas de carácter local y de un alcance limitado en relación con necesidades concretas: la mejora de la vida de un grupo de personas mayores a través de la actividad física, la oferta de prácticas de ocio activo a niños y adolescentes en riesgo de exclusión social, la aproximación de prácticas lúdicas alternativas a niños durante el recreo, la recuperación de prácticas motrices ancestrales como elementos de identidad cultural y como alternativas lúdicas y de tiempo libre, son algunos de los ejemplos que pueden servir de referencia.

Pero ¿por qué nuestra área ha de depositar su mirada en las necesidades sociales? La respuesta puede estar llena de matices, sin embargo, en ella siempre aparecerán referentes asociados a la ruptura con el individualismo imperante en diferentes esferas de la vida de nuestro alumnado y en el seno de la sociedad de consumo, al altruismo, a la alteridad, al ejercicio de una ciudadanía responsable. Se trata, en suma, de adoptar una posición de apertura al mundo y a su realidad, exenta de prejuicios y de estereotipos, liberadora, crítica e impregnada de voluntad hacia la transformación social constructiva, que ve las necesidades sociales como retos que impulsan el pensamiento y la acción desde el compromiso. Para ello, el alumnado no solamente ha de aproximarse a esa realidad desde una mirada pasiva ante lo que le presenta el docente. Es preciso que se le brinden oportunidades para un conocimiento más profundo de la realidad, para delimitar causas y consecuencias de una situación percibida como injusta y para buscar alternativas creativas de acción transformadora, pasando de la toma de conciencia a la actuación.

En lo que se refiere al servicio, este trata de convertir el potencial de cambio en acto de mejora de la realidad. Su relevancia no depende tanto de su

magnitud a escala global como de su sentido social y de su carácter significativo en la transformación del entorno personal y social. Este proceso ya entraña, en sí mismo, un acto de aprendizaje ético y cívico para quien lo lleva a cabo y un medio para adquirir y aplicar competencias en contextos reales.

Cuando hablamos de servicio a la comunidad, estamos ante una acción transformadora que implica la puesta en marcha de una actividad programada, con una cierta duración que le lleva más allá de convertirse en un hecho puntual y con un compromiso sostenido por parte de las personas implicadas. En él convergen el derecho a servir a las otras personas y el deber cívico de hacerlo (Batlle, 2009).

Existen varios argumentos justificativos del ejercicio del servicio en beneficio de la comunidad: (a) su perfil ético y su consideración como aprendizaje de valores personales y sociales desde su práctica y la reflexión en torno a ellos; (b) su concepción como altruismo y disposición hacia la cooperación — ambos referentes están en la base del desarrollo humano—; (c) su asunción como participación democrática; y (d) su consideración como modo de implementación de una moral de cuidado asociada a la fraternidad y que resulta necesaria como complemento humanizador de una moral de justicia. Con esta base, las características que ha de atesorar el servicio a la comunidad integrado en toda experiencia de ApS, según Batlle (2009), son varias:

- La realización de un trabajo que pone su foco en el bienestar de otras personas.
- Su asunción libre y consciente, entendiendo el propio servicio como un desafío que suscita el compromiso libremente elegido de implicarse en lugar de eludir la situación.
- Su realización sin esperar una compensación a cambio, abordada desde el altruismo y el compromiso moral y siendo conscientes de que, indirectamente, el propio servicio es mucho lo que aporta a quien lo realiza.
- La consideración de las personas destinatarias como seres dotados de dignidad, como agentes activos y sujetos de sentido crítico —también para valorar lo que les entregamos—, desde relaciones horizontales y no como receptores pasivos de aquello que les brindamos.
- La generación de bienestar y satisfacción en quien lo realiza, sabiéndose útil, tomando conciencia de que crea bienestar en otras personas con sus acciones.

Finalmente, es preciso reparar en el tercero de los pilares: el aprendizaje. Este se traduce en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; y, desde ellos, en la adquisición de competencias que permiten desenvolverse resolviendo situaciones prácticas, significativas y reales. Durante la realización del servicio, el aprendizaje fluye como consecuencia de la propia dinámica de la situación, pero es preciso programar, prever y llevar a cabo acciones orientadas explícitamente hacia dicho aprendizaje, por más que este vaya, con frecuencia, mucho más allá de lo planificado.

Con todo, se requiere de un aprendizaje planificado, sistemático y consciente. Planificado, porque toda acción educativa desarrollada en contextos formales como son los escolares requiere de una secuencia, una organización y un mapeo previo de situaciones de aprendizaje previstas para que cada alumno adquiera competencias. Sistemático, porque es preciso vertebrar momentos, secuencias y recursos, de modo que el alumnado aprenda en todo momento a lo largo del proceso. Consciente, teniendo en cuenta que cada niño y cada adolescente ha de conocer qué se busca en lo que a adquisición de aprendizajes se refiere, durante todo el proceso integrado en un episodio de ApS (Rubio, 2009).

Ya en la fase de detección de necesidades sociales, ante las que se inicia la actuación, se pueden adquirir aprendizajes relacionados con la comprensión de la realidad y de la actividad física, como elementos poliédricos, con la realización de un diagnóstico de la situación, con la complejidad de las posibles actuaciones y con la revisión de las propias posibilidades de acción.

Mientras, el tiempo dedicado a la adquisición de aprendizajes que servirán de base para el servicio, sin estar exento de aprendizajes ligados a valores y actitudes, pone su foco en elementos asociados a las conductas motrices y a las formas culturales de la acción motriz. Si un grupo de alumnos de educación secundaria prevén organizar una actividad deportiva de tiempo libre en su barrio para atender a niños en situación social desfavorecida, serán clave los aprendizajes ligados a dicha actividad deportiva, a sus elementos tácticos, técnicos y reglamentarios. Si jóvenes que se forman como docentes de Educación Física en una Escuela Normal de Licenciatura detectan que las personas mayores de su ciudad no disponen de muchas ocasiones para la práctica de actividades de naturaleza rítmica y estas actividades podrían enriquecer su tiempo de ocio y promover interacciones sociales, habrán de interiorizar los pasos de diferentes bailes, ajustar la acción personal dentro de coreografías grupales y dotarse de recursos metodológicos para su presentación y aprendizaje por parte de las personas destinatarias del servicio. Si un grupo de clase de final de educación

primaria pretende recoger juegos tradicionales, practicarlos y trasladarlos al tiempo de recreo para darlos a conocer al alumnado de menor edad y ofrecerles nuevas prácticas lúdicas con las que dar sentido a su tiempo libre, habrán de profundizar en el conocimiento y práctica de formas culturales de la acción motriz.

Finalmente, durante el servicio pueden fluir aprendizajes de índole personal asociadas a la autonomía y a la actuación responsable, de carácter interpersonal, vinculados a la cooperación en pos de metas compartidas y de transformación social.

En este sentido, el conjunto de un proyecto puede abrir vías para la adquisición de competencias de diferente índole. Rubio (2009) las concretó en:

- *Competencias personales:* actuar de forma autónoma, conocerse y alimentar la autoestima, establecer compromisos y responsabilizarse de ellos, perseverar, esforzarse, mantener las acciones con constancia y actuar con mentalidad de crecimiento, ejercer liderazgo de forma constructiva, afrontar dificultades, tolerar la frustración y mostrar una actitud resiliente.
- *Competencias interpersonales:* comunicar de forma efectiva y participar desde el diálogo, actuar desde el uso de habilidades sociales, mostrar empatía, resolver conflictos de forma pacífica y justa, establecer vínculos y mostrar actitudes de pertenencia e identidad con el grupo, intervenir desde la alteridad y la prosocialidad.
- *Competencias para el ejercicio de una actitud crítica:* mostrar disposición para el conocimiento de la realidad, comprender y actuar ante retos y problemas sociales complejos, indagar en causas y consecuencias de una situación, mostrar comprensión crítica y ejercer un juicio reflexivo abierto a la relación intersubjetiva, superar ideas preconcebidas.
- *Competencias para la realización de proyectos:* generar ideas creativas, actuar con iniciativa personal y social, trabajar en equipo y cooperar, buscar y poner en práctica soluciones ante situaciones problemáticas, planificar, seguir una secuencia de acciones para conseguir una meta, monitorizar durante el proceso y reflexionar y valorar el propio proceso y los resultados.
- *Competencias para el ejercicio de una ciudadanía cívica y para la transformación social:* tomar conciencia de cuestiones sociales y actuar de forma consecuente, conocer la riqueza del entorno y participar en aras de su

crecimiento y transformación constructiva, ejercer un compromiso con el servicio comunitario y con su responsabilidad desde la ciudadanía, comprender y practicar valores sociales.

Mientras, las diferentes competencias asociadas a nuestra área curricular que tienen que ver con la resolución de situaciones motrices, la práctica y valoración de formas culturales de la acción motriz, el ejercicio de una vida activa y saludable, la autorregulación emocional, el crecimiento personal y la interacción social constructiva o la interacción efectiva y sostenible con el entorno natural, seguirán siendo aprendizajes clave en los proyectos de ApS y ocupando un lugar medular en los procesos de aprendizaje.

En suma, las necesidades en el entorno, el servicio y el aprendizaje forman parte de un bucle interrelacionado. Los tres son necesarios. Sin uno de ellos no estaríamos hablando de ApS. Cuando en una acción educativa, el peso de ambos elementos es pequeño —lo que conlleva poco servicio ante una necesidad comunitaria y poco aprendizaje—, nos hallamos ante acciones puntuales y esporádicas, como pueden ser la celebración del Día de la Paz, del Día de los Derechos Humanos, etc. Cuando el aprendizaje tiene un gran peso específico y el servicio tiene poco peso, nos encontraremos con acciones educativas, pero no ante ApS. Cuando el servicio tiene un gran peso y el aprendizaje apenas lo tiene, se trataría de acciones de voluntariado como, por ejemplo, acciones solidarias en colaboración con organizaciones no gubernamentales (ONG) o entidades dirigidas a la promoción de la actividad física. Y cuando el peso del aprendizaje y del servicio a la comunidad a partir de una necesidad detectada son altos, entonces, estamos ante ApS.

Dinamismos propios del aprendizaje servicio

Las experiencias de ApS integran en su devenir cuatro dinamismos que les dotan de significatividad: participación, reflexión, cooperación y reconocimiento (De la Cerda, 2015; Puig, 2009).

En lo que atañe a la participación, es preciso reparar en una cuestión que ya esbozaba al inicio de este capítulo: desde el ApS se aprende haciendo, es decir, se adquieren competencias desde la experiencia. En la alquimia de este modelo pedagógico se integra la vocación de implicación del alumnado en la detección de las necesidades sociales, el diseño del proyecto, su aplicación y el proceso de evaluación. De este modo, se aprende a tomar conciencia de la

realidad, proyectar, poner en marcha lo proyectado, analizarlo críticamente y reconstruir el proceso; se adquieren también aprendizajes asociados a lo medular de nuestra área y se aprenden valores practicándolos. Todo ello requiere de una planificación orientada hacia la propia participación, desde acciones e intervenciones que transfieren responsabilidades al alumnado y abren vías hacia la puesta en juego de la iniciativa personal y grupal ejercidas desde el compromiso.

Por lo que respecta a la cooperación, esta se manifiesta como un elemento inherente al propio modelo pedagógico de ApS. La corresponsabilidad e interdependencia en el seno del equipo integrado por el alumnado que participa en el proyecto resultan fundamentales; pero se suma un elemento adicional que remite al partenariado (Graell, 2015) o cooperación con otras entidades o grupos, tejiendo alianzas y vertebrando un trabajo en red que posibilite conjugar esfuerzos en aras de una meta compartida asociada a la puesta en juego del servicio a la comunidad. Ambas vertientes, la presente siempre en el seno del grupo que integra el alumnado participante y la que se da con frecuencia en relación con otras personas o entidades, son fundamentales para propiciar la eficiencia de la acción transformadora propia del ApS.

En lo relativo a la reflexión, esta permite optimizar los aprendizajes tanto en la vertiente más académica como en la de índole personal, social y ética. La acción sin reflexión puede convertirse en mero activismo o, en ocasiones, en adquisición de aprendizajes desde una óptica acumulativa. Pero, si ambas se complementan y se entrelazan integrando un ciclo, esto permite nutrir el equilibrio entre saber y hacer. Por ello, se hace necesario crear contextos que permitan que el alumnado reflexione sistemáticamente y pueda dotar de sentido y significado a lo que aprende, analizarlo críticamente, repensar y modificar aquello que hace para perfeccionarlo. De este modo, la reflexión se convierte en vehículo para el aprendizaje y establece nexos con la evaluación impregnada de una orientación formativa.

Finalmente, el reconocimiento se presenta como un dinamismo necesario para completar el ciclo. El ApS demanda de una actitud de modestia, de la percepción de las otras personas —también de las destinatarias del servicio— como iguales desde una relación horizontal, de empatía y altruismo, de disposición para la ayuda, de compromiso social en aras de mejorar alguna faceta de la realidad. En este contexto, resulta especialmente relevante que las personas que han ejercido acciones solidarias desde el compromiso activo reciban información sobre las consecuencias que su participación depara en la sociedad y se

sientan apreciadas y valoradas por su propio modo de hacer. De esta manera, el reconocimiento se instala en el ApS integrando acciones que permiten comunicar a sus actores que la experiencia ha alcanzado un cierto grado de éxito, que ha sido positiva y que la sociedad —como ente destinatario— reconoce la labor de quienes han colaborado en transformar la vida de las personas, desde lo local.

ApS y educación física: ámbitos de intervención

Hecho este recorrido, es preciso dar el paso hacia la acción práctica. Y, en relación con ella, conviene plantear qué posibilidades se abren ante la comunidad educativa en aras de generar proyectos de ApS en los que se involucre nuestra área curricular.

Con ese fin, se presentan a continuación algunas alternativas. Para ello, se delimitan los diferentes ámbitos de intervención, fijando sus elementos clave: (a) los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), (b) las necesidades sociales, (c) el servicio prestado a la comunidad, (d) los aprendizajes que pueden ser adquiridos, (e) las posibles personas o grupos con los que establecer relaciones de partenariado y mantener conexiones en red y (f) las personas o grupos destinatarios. De forma adicional, se suman ejemplificaciones en cada una de las categorías. La referencia de partida será la singularización en relación con nuestra área curricular de la propuesta elaborada por Beristáin et al. (2021). En las Tablas 1-6, se muestran las posibles opciones de realización de proyectos de ApS desde la educación física.

Con todo, es preciso reparar en la importancia de emprender acciones de carácter interdisciplinar. La acción coordinada con otras áreas del currículo puede contribuir a multiplicar el efecto educativo de cada propuesta, a romper muros entre áreas concebidas como compartimentos estancos y a mantener relaciones coherentes con la realidad que, por su carácter poliédrico, no se afronta habitualmente desde áreas específicas, sino desde saberes y competencias que trascienden los límites de áreas curriculares concretas.

Se ofrecen algunas alternativas que, por supuesto, no agotan el universo de opciones posibles. Más bien se trata de abrir una ventana a un océano de opciones que pueden ser construidas y reconstruidas desde las singularidades propias de una institución educativa, un grupo de alumnos concreto y un entorno específico.

Tabla 1

Ámbito: disfrute y preservación del medio ambiente

Objetivos de desarrollo sostenible							
3 SALUD Y BIENESTAR	6 AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO	7 ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE	11 CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES	12 PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES	13 ACCIÓN POR EL CLIMA	14 VIDA SUBMARINA	15 VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES
Necesidad social	Servicio	Aprendizajes	Personas y/o instituciones aliadas	Personas o grupos de destino			
Disminución de las emisiones de CO2. Promoción de la salud.	Promoción de los desplazamientos activos como forma de evitar el uso individual o familiar de vehículos contaminantes y como alternativa saludable.	Compromiso con el cambio de hábitos de consumo. Análisis crítico de la realidad. Valoración y práctica de desplazamientos activos. Conocimiento y aplicación de acciones transformadoras.	ONG's e instituciones centradas en la ecología y el medio ambiente. Profesionales de la salud.	Comunidad escolar. Familia y grupos específicos. Comunidad en la que se ubica la escuela.			
Ejemplo: "Salvemos el planeta". Un grupo de alumnos de una ciudad trabaja en una campaña de difusión de acciones que pueden contribuir a generar un futuro más sostenible. Dentro de este marco promueven acciones específicas como realizar desplazamientos activos y sostenibles mediante uso de la bicicleta o caminar hasta el lugar de trabajo y hasta el recinto escolar.							
Conocimiento y disfrute del entorno.	Elaboración de itinerarios por el medio natural y difusión de la orientación en entornos no conocidos.	Estrategias para la orientación en contextos naturales. Técnicas propias del deporte de orientación. Práctica de acciones tendentes a proteger el entorno.	Profesionales del medio ambiente y de la actividad física en entornos naturales.	Comunidad escolar. Comunidad de la que forma parte la institución educativa.			
Ejemplo: "¿Nos acompañas?" Un grupo de educación secundaria o de profesores y profesoras de Educación Física en formación elaboran itinerarios por la naturaleza, difunden las técnicas de orientación entre grupos de población y acompañan en jornadas de difusión a las personas destinatarias.							

Nota: Adaptado de Beristáin et al. (2021).

Tabla 2

Ámbito: acogida, tutorización entre iguales, acompañamiento y acción educativa

Objetivos de desarrollo sostenible				
  				
Necesidad social	Servicio	Aprendizajes	Personas y/o instituciones aliadas	Personas o grupos de destino
Acompañamiento educativo a alumnado de cursos inferiores.	Tutorización y apoyo por parte del alumnado de cursos superiores al alumnado de cursos inferiores en el aprendizaje ligado a la actividad física.	Adquisición de habilidades comunicativas. Profundización en la metacognición. Puesta en práctica de habilidades sociales. Acciones prosociales.	El propio centro educativo o, en su caso, el centro educativo destinatario. El propio centro escolar.	Alumnado.
Acompañamiento educativo con dificultades en campos concretos dentro de la actividad física.	Tutorización y apoyo por parte del alumnado a quienes tienen dificultades en los procesos de aprendizaje en el ámbito de la actividad física.	Aprendizajes ligados a las actividades físicas y deportivas compartidas.		Alumnado con dificultades en los procesos de aprendizaje.

Ejemplo: “Juega conmigo” Un grupo de clase de los cursos superiores o de etapas educativas también superiores contribuye al aprendizaje de niños de cursos inferiores en relación con actividades físicas concretas: actividades artísticas y expresivas, danzas, juegos tradicionales, juegos del mundo, deportes concretos.

Ejemplo: “Te acompaño” Profesorado de Educación Física en formación realiza una atención singularizada a alumnado con dificultades en relación con el aprendizaje motor de un centro de preescolar o de educación primaria próximo.

Nota: Adaptado de Beristáin et al. (2021).

Tabla 3

Ámbito: relaciones intergeneracionales y/o prestación de ayuda en el contexto local

Objetivos de desarrollo sostenible				
   				
Necesidad social	Servicio	Aprendizajes	Personas y/o instituciones aliadas	Personas o grupos de destino
Prevencción del riesgo de aislamiento de las personas mayores, generando comunicación positiva entre estas y la juventud, ofreciéndoles vías para el ocio activo.	Creación de redes de ayuda mutua entre los centros educativos y centros cívicos, residencias de personas mayores, hogares de personas mayores y otras entidades. Se pueden generar acciones ligadas al acompañamiento durante la práctica de actividad física, la realización de juegos compartidos.	Adquisición de habilidades comunicativas. Promoción de la inclusión. Puesta en práctica de habilidades sociales. Actuación prosocial. Aprendizajes asociados a las prácticas físicas compartidas.	Centro educativo, centro de salud, centro cívico, residencia de personas mayores, hogares de personas mayores, asociaciones vecinales, etc.	Las personas mayores que los necesiten.
Ejemplos:				
<ul style="list-style-type: none"> • “Juegos de siempre con personas de siempre”. Un grupo de educación primaria profundiza en el conocimiento y la práctica de juegos que puedan ser compartidos con personas mayores y un día en semana practican esos juegos en lugares públicos (e. g., parques, plazas) o en espacios acotados (e. g., patios de la institución escolar, espacios habilitados en residencias de personas mayores). • “¿Bailas?”. Un grupo de educación secundaria aprende danzas tradicionales y bailes actuales. Un día en la semana se juntan con personas mayores para participar en coreografías grupales y enseñarse, recíprocamente bailes. • “Días activos”. Profesorado de Educación Física en formación se desplaza dos días en semana para promover la realización de ejercicios de movilidad articular, así como otros de carácter aeróbico y vinculados a la salud, con personas mayores de la comunidad. 				

Realización de actividad física por parte de colectivos que poseen menos posibilidades de práctica: mujeres que asumen cuidados de la infancia o de personas mayores, personas en riesgo de exclusión social.	Generación de acciones que contribuyan a que personas que no disponen de recursos ni de posibilidades de práctica de actividad física puedan realizarla.	Adquisición de habilidades comunicativa. Promoción de la inclusión. Puesta en práctica de habilidades sociales. Actuación prosocial. Aprendizajes ligados a las prácticas físicas compartidas.	Centro educativo, asociaciones vecinales y entidades locales.	Mujeres que asumen el cuidado de sus hijos o de personas mayores. Niños cuyas familias no pueden proveerles de prácticas de actividad física. Personas en riesgo de exclusión social.
---	--	--	---	---

Ejemplos:

- “Tarde de deporte”. Un grupo de niños de educación primaria gestiona la realización en las instalaciones de su institución educativa, durante el tiempo extraescolar, de torneos deportivos.
- “Jugamos en familia”. Profesorado de Educación Física en formación realizan una actividad extraescolar en la que convergen madres y niños practicando diversas actividades físicas.
- “Vente los fines”. Un grupo de alumnos de educación secundaria organizan una actividad de ocio alternativo ligado a la actividad física los fines de semana en un espacio comunitario.
- “Somos comunidad”. Profesorado de Educación Física en formación promueven una actividad deportiva en un barrio con un amplio sector de la población en riesgo de exclusión social.
- “Ni una niña, ni un niño sin nadar”. Profesorado de Educación Física en formación realizan una actividad de iniciación a la natación con niños en riesgo de exclusión social, que no disponen de posibilidades de acceso a una alberca ni al aprendizaje de la natación.

Nota: Adaptado de Beristáin et al. (2021).

Tabla 4

Ámbito: protección y revalorización del patrimonio cultural, y difusión de la cultura

Objetivos de desarrollo sostenible				
				
Necesidad social	Servicio	Aprendizajes	Personas y/o instituciones aliadas	Personas o grupos de destino
Recuperación, conservación y difusión del patrimonio cultural inmaterial.	Contribución a la recuperación del patrimonio inmaterial: juegos tradicionales y procedentes de culturas prehispánicas, danzas ancestrales.	<p>Conocimiento de la cultura. Investigación y búsqueda de información.</p> <p>Valoración del patrimonio cultural inmaterial.</p> <p>Aprendizajes asociados a las propias prácticas motrices y a las formas culturales de la acción motriz.</p>	<p>Personas mayores.</p> <p>Personas expertas y asociaciones vinculadas a la temática objeto del proyecto.</p> <p>Instituciones culturales.</p>	<p>Comunidad escolar.</p> <p>Comunidad en cuyo seno se ubica la escuela.</p>
Ejemplos:				
<ul style="list-style-type: none"> “Báaxal”. Un grupo de niños de una escuela rural indígena recopila la tradición cultural motriz tradicional de su entorno, la practican y la muestran a través de grabaciones de video a personas de otras comunidades, otros estados u otros países. “Jugamos en el recreo”. Alumnado de los cursos superiores de educación primaria recopilan juegos tradicionales y los practican en clase. Durante el tiempo de recreo los comparten con niños de educación preescolar y de cursos inferiores de educación primaria. 				

Nota: Adaptado de Beristáin et al. (2021).

Tabla 5

Ámbito: igualdad, equidad, no discriminación, respeto de derechos y ciudadanía responsable

Objetivos de desarrollo sostenible					
					
Necesidad social	Servicio	Aprendizajes	Personas y/o instituciones aliadas	Personas o grupos de destino	
Promoción de la equidad de género y del sentido crítico ante actitudes sexistas en el seno de la actividad física.	Indagación en el conocimiento de la realidad local y generación de una propuesta ante un problema: ¿qué podemos hacer en nuestro entorno por promover la equidad de género en la práctica de actividades físicas?	Análisis crítico de la realidad en relación con la equidad de género. Actuación transformadora.	Instituciones, colectivos y personas que promueven la equidad de género.	Comunidad escolar. Familia. Grupos específicos. Comunidad local.	
Ejemplos:					
<ul style="list-style-type: none"> “Deporte en igualdad”. Un grupo de alumnos de educación secundaria realiza una campaña de información y sensibilización en su institución educativa y en la comunidad local, en aras de visibilizar las prácticas motrices femeninas en el ámbito local y en el deporte de alta competición, así como de promover una práctica de actividad física con perspectiva de género y sin exclusión. “¿Somos iguales en derechos?” Profesorado de Educación Física en formación realiza en su institución educativa un trabajo de recopilación de sesgos sexistas en la actividad física, así como del tratamiento de las noticias deportivas en la prensa en función del género, difunden los resultados en la comunidad y promueven acciones para una práctica en igualdad. 					
Promoción del respeto ante la diversidad sexual y la no discriminación en el seno de la práctica de actividades físicas de las personas LTBI+.	Promoción de la reflexión sobre el respeto a la diversidad sexual y generación de contextos de apoyo a la identidad personal y la no discriminación en el seno de la práctica física y deportiva.	Análisis crítico de la realidad en relación con el respeto a la diversidad sexual. Actuación transformadora. Habilidades sociales y actuación prosocial.	Instituciones públicas y asociaciones que promueven el respeto activo ante la diversidad sexual.	Comunidad escolar. Comunidad en cuyo seno se integra la escuela.	

Ejemplo: “Respetamos la diversidad”. Un grupo de alumnos de educación secundaria documentan la situación de personas LTBI+ en el contexto del deporte de alta competición y en las prácticas deportivas de base, difunde los resultados y realiza una campaña orientada hacia el respeto ante la diversidad afectivo-sexual.

Promoción de la inclusión en el seno de la práctica de actividad física de personas con discapacidad y sentido crítico ante su discriminación.	Realización de acciones tendentes a visibilizar las posibilidades y las barreras que encuentra cada persona con discapacidad en la práctica de actividades motrices y en otros entornos sociales, así como a propiciar su inclusión.	Análisis crítico de la realidad en relación con la inclusión de personas con discapacidad. Actuación transformadora. Habilidades sociales y actuación prosocial. Aprendizaje de adaptaciones y de prácticas motrices inclusivas o adaptadas a personas con capacidades diversas.	Personas, instituciones públicas y asociaciones que promueven el respeto y la inclusión de personas con discapacidad.	Comunidad escolar. Familias. Comunidad en cuyo seno se integra la escuela.
--	--	--	---	--

Ejemplo: “Jugar incluyendo”. Un grupo de alumnos de educación primaria realiza adaptaciones en prácticas lúdicas para que resulten inclusivas y aprenden juegos y deportes ideados para la inclusión de personas con discapacidad. Un día en semana se organiza en el centro educativo, fuera del horario escolar, un encuentro entre personas con capacidades diversas compartiendo estos juegos.

Promoción de la inclusión en la práctica de actividades físicas y el sentido crítico ante la discriminación por razones de origen o de índole socioeconómica.	Indagación en el conocimiento de la realidad local, valoración crítica y generación de una propuesta ante un problema: ¿qué podemos hacer en nuestro entorno por promover la inclusión y la no discriminación de las personas en el seno de las prácticas físicas y deportivas por su origen o por razones sociales y económicas?	Análisis crítico de la realidad en relación la discriminación por razones de origen o de índole socioeconómico. Actuación transformadora. Compromiso en relación con la inclusión. Habilidades sociales y actuación prosocial.	Instituciones públicas y asociaciones que promueven la inclusión y la no discriminación por el lugar de origen o por razones de índole social o económica.	Comunidad escolar. Comunidad en cuyo seno se integra la escuela.
---	---	--	--	--

Ejemplo: “Deporte para la inclusión”. Profesorado de Educación Física en formación organiza jornadas de fin de semana en espacios públicos con el fin de que en ellas converjan personas con diferente origen nacional, étnico, cultural y en diferente situación socioeconómica, promoviendo la inclusión a través de la actividad deportiva.

Nota: Adaptado de Beristáin et al. (2021).

Tabla 6

Ámbito: acción solidaria a escala global y cooperación internacional

Objetivos de desarrollo sostenible						
Necesidad social	Servicio	Aprendizajes	Personas y/o instituciones aliadas	Personas o grupos de destino		
Sensibilización comunitaria sobre cuestiones de índole global asociadas a la posibilidad a la práctica de actividades físicas y deportivas.	Elaboración de documentos de difusión sobre problemáticas de índole global que requieren de la acción solidaria, y sobre vías para dar cauce a la dicha acción (comercio justo producción de ropa y calzado deportivo, posibilidades de práctica). Promoción de acciones reparadoras.	Conocimiento de la realidad global. Tratamiento de la información. Análisis crítico de la realidad. Conocimiento y puesta en práctica de acciones para cambiar lo global desde lo local.	Organismos internacionales, ONG's e instituciones que promueven la solidaridad y la cooperación internacional.	Comunidad escolar. Familias. Grupos específicos. Comunidad local.		
Ejemplos:						
<ul style="list-style-type: none"> • “Ropa y calzado con consecuencias”. Un grupo de estudiantes de educación secundaria indagan en los procesos de producción de ropa y calzado deportivo y en el respeto a los derechos de las personas que los producen. Después difunden sus conclusiones y promueven acciones transformadoras desde lo local. • “En un lugar del mundo”. Estudiantes de educación primaria recogen información sobre los problemas que existen en relación con la práctica de actividad física en comunidades indígenas, en países concretos en función de su cultura, su religión, etc., la difunde en la comunidad local y realiza acciones de sensibilización. 						

Proyectos solidarios con comunidades locales específicas en el contexto internacional.	Conocimiento de la realidad, co-diseño, en conexión con la comunidad de destino de proyectos de transformación en una comunidad específica (salud, práctica de actividad física, práctica en igualdad) búsqueda de financiación, traslación de los recursos económicos y seguimiento del proyecto.	Conocimiento de la realidad propia de otros contextos. Tratamiento de la información. Análisis crítico de la realidad. Conocimiento y puesta en práctica de acciones para cambiar lo global desde lo local. Cooperación en proyectos compartidos. Aprendizajes ligados a la acción motriz que, en su caso, se pone en juego dentro del proceso.	Comunidad de destino, ONG's e instituciones solidarias a escala global.	Comunidad específica en la que se desarrollará el proyecto.
--	--	---	---	---

Ejemplo: “Más que una carrera solidaria”. Estudiantes de educación secundaria establecen contacto con una comunidad que necesite de recursos para promover acciones ligadas a la salud, prácticas de actividad física desde la inclusión, etc. Para financiar las acciones promueven una carrera solidaria. Durante un periodo realizan un proyecto para planificar el trabajo de resistencia aeróbica y mejorar en esta capacidad. Finalizan realizando una carrera solidaria para la que buscan personas patrocinadoras que proporcionarán dinero al estudiante al que patrocinan por cada kilómetro recorrido dentro de un periodo prefijado. Con el dinero recogido se contribuye a financiar el proyecto solidario en la comunidad destinataria.

Nota: Adaptado de Beristáin et al. (2021).

Propuesta pedagógica

Para dotar de concreción a nuestro recorrido, presentaré con mayor profusión un proyecto de ApS. Se trata de una propuesta planificada para su desarrollo con profesorado en formación desde una Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF) con un servicio prestado con madres de estudiantes de una escuela primaria. En la propuesta se presta atención a la necesidad social del entorno, la participación desde el partenariado y el trabajo en red, los objetivos del proyecto y los ODS en los que se incide, los aprendizajes previstos en el profesorado en formación, el servicio a la comunidad, la metodología y organización, la temporalización y la evaluación.

Necesidad social del entorno

La escuela primaria, ubicada cerca de la ENLEF de la ciudad, acoge alumnado en situación socioeconómica desfavorecida. Entre las familias, la práctica de activi-

dad física es poco común. Las posibilidades de incorporación a dichas prácticas son especialmente escasas para las madres. Y también lo son para las niñas dentro del espacio vivencial ubicado fuera de la escuela. Por ello, resulta necesario promover un cambio cultural que abra vías para la práctica de actividades ludomotrices y deportivas, así como de otras actividades físicas entre el alumnado y sus familias en general y, de un modo especial, entre las madres y sus hijos e hijas.

La transformación ha de ir complementada por la creación de contextos que aúnen posibilidades reales de elección y libertad para elegir a partir de una oferta institucional y comunitaria que posibilite la práctica motriz con orientaciones plurales: higiénica y vinculada a la salud, recreativa, catártica, expresiva y comunicativa, estética, social, agonística, entre otras. En suma, se trata de generar una práctica comunitaria que contribuya a transformar los entornos sociales y a construir desde el respeto a la diversidad.

Por ello, es preciso promover la práctica de actividades ludomotrices en las familias, desde parámetros de equidad de género. En el proceso es fundamental promover la adhesión a la práctica de las madres y facilitar su coimplicación en relación con la valoración de la práctica en igualdad entre sus hijos e hijas, como fuente de desarrollo corporal y motor, cognitivo, afectivoemocional, social y ético.

La práctica de actividades lúdicas que impliquen acción motriz entre niñas y niños, desde la equidad de género, la coimplicación de las madres en dicha práctica y su propia incorporación al mundo de la actividad física como fuente de bienestar, la visibilización, el reconocimiento y la potenciación de los vínculos existentes en las relaciones madres-hijos y la transformación social confluyen, en suma, como necesidades que tratan de abordarse —siquiera parcialmente— en el proyecto de ApS “Jugamos en familia”.

Participación y trabajo en red

Son varias las instituciones y personas coimplicadas en el proyecto. Dentro de este contexto convergen la ENLEF de la ciudad, la escuela primaria, la asociación de madres y padres de la escuela y un grupo de madres.

En lo que atañe a la ENLEF, su participación se articula desde las áreas que cursa el alumnado de séptimo y octavo semestre. En el proyecto participan 20 alumnos y varios profesores.

Por parte de la escuela primaria se han adherido al proyecto 30 alumnos y sus madres. Estas últimas participan tanto en la promoción de la actividad en el seno de la familia, como en el acompañamiento de sus hijos; se incorporan

como destinatarias en la actividad desarrollada con los niños, participan en actividades de juego en familia y realizando otras destinadas específicamente a ellas. El trabajo en red conlleva la coordinación de acciones entre la Dirección y el profesorado de Educación Física de la escuela primaria, la asociación de madres y padres, las madres implicadas, el profesorado de la ENLEF y el profesorado en formación procedente de esta misma institución.

Objetivos

El proyecto se centra en el cumplimiento de objetivos relacionados con los maestros en formación, con el alumnado de la escuela primaria participante y con sus madres.

En relación con los maestros en formación

- Realizar una programación de prácticas ludomotrices coherente y ajustada a las necesidades del alumnado, configurando sesiones y previendo las competencias que se trata de promover en cada una de ellas, las situaciones de aprendizaje, la organización de espacios y materiales y la gestión del tiempo.
- Implementar, en la práctica, las sesiones programadas, realizando los ajustes necesarios desde una perspectiva de evaluación formativa.
- Contribuir a la generación de un espacio de inclusión, sensible a la perspectiva de género.
- Establecer relaciones de comunicación con el alumnado participante, durante el proceso, promoviendo el aprendizaje, contribuyendo al progreso de cada persona y prestando atención a aspectos emocionales, sociales y éticos.
- Reflexionar sobre los procesos vividos durante la puesta en práctica de la actividad, evaluar los procesos y los resultados y desarrollar ciclos de acción-reflexión que enriquezcan la acción educativa.
- Mantener un compromiso ético en relación con la labor docente y en la intervención comunitaria.

En relación con los niños

- Mejorar su competencia motriz desde la participación en situaciones lúdicas compartidas.
- Participar desde la implicación activa, la mentalidad de crecimiento y el disfrute de lo lúdico.

- Conocer las emociones que experimentan en el seno de las prácticas motrices, captar las que viven sus compañeros y compañeras y regular su vida emocional en el contexto de prácticas ludomotrices y en relación con ellas.
- Establecer relaciones constructivas con las personas que convergen en contextos de práctica, aplicando habilidades sociales y mostrando actitudes prosociales.
- Valorar la práctica ludomotriz como un derecho que corresponde a las personas con independencia de su género, situación socioeconómica, o cualquier otra referencia personal y social.
- Valorar y agradecer la aportación que realizan sus madres, el afecto que reciben de ellas y el esfuerzo que estas realizan para contribuir a su bienestar.
- Valorar y agradecer la labor que llevan a cabo las personas que les proveen contextos de práctica lúdica.

En relación con las madres

- Implicarse activamente en actividades lúdicas compartidas con sus hijos.
- Valorar la importancia de que sus hijas e hijos participen en juegos motores y situaciones motrices con independencia de estereotipos de género y de otros derivados de su contexto personal y de su situación socioeconómica.
- Transferir a su espacio vivencial el gusto por el juego compartido y la valoración de la práctica motriz, como contexto de crecimiento personal en los ámbitos motor, afectivo-emocional, social y ético.
- Valorar y contribuir a la creación de un buen clima de convivencia entre personas de diferente origen nacional, étnico o cultural.
- Disfrutar de la práctica motriz vivenciada con otras madres y con sus hijos.

Objetivos de desarrollo sostenible

El proyecto incide en cuatro de los objetivos de desarrollo sostenible: salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género y reducción de desigualdades (Figura 1). Partiendo de las metas asociadas a cada objetivo, a continuación, se concreta la contribución que trata de realizarse a cada uno de ellos:

- *Salud y bienestar.* Desde la promoción de la salud integral (física, emocional, mental y social) desde la práctica de actividad física.

- *Educación de calidad.* A través de la adquisición de aprendizajes pertinentes y efectivos en contextos de equidad, la eliminación de las disparidades de género en la educación, asegurando un acceso igualitario, la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad y la adquisición de competencias que permitan contribuir a estilos de vida sostenibles, al respeto de los derechos humanos, la valoración de la diversidad cultural y la promoción de una cultura de paz y no violencia.
- *Igualdad de género.* Desde la eliminación de la discriminación de mujeres y niñas, la participación desde la equidad, el reconocimiento y valoración de los cuidados y el trabajo no remunerado realizado por las madres, la promoción de la responsabilidad compartida en la familia, así como del liderazgo femenino en contextos sociales.
- *Reducción de las desigualdades.* Desde la inclusión social independientemente del género, la etnia, el origen, la religión, la situación económica y otra condición, garantizando la igualdad de oportunidades.

Figura 1

Objetivos de desarrollo sostenible que trata de promover el proyecto de ApS “Jugamos en familia”



Aprendizajes

En relación con los aprendizajes del alumnado de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) —profesorado en formación— se trata de propiciar la adquisición de competencias en las siguientes dimensiones:

Dimensión de conocimiento

- Conocer las bases teóricas relacionadas con la educación física en aras de aplicarlas en contextos de práctica.
- Conocer el entorno sociocultural en el que se desarrolla la acción pedagógica con el fin de adecuarla al alumnado y a su espacio vivencial.
- Conocer los mecanismos del aprendizaje infantil en el contexto de la educación física y su vinculación con los procesos evolutivos en todos los ámbitos del desarrollo personal.
- Comprender la complejidad de los procesos educativos desarrollados dentro de contextos singulares.

Dimensión de intervención educativa

- Seleccionar los enfoques y métodos más adecuados a las características de grupos heterogéneos y al aprovechamiento de los recursos del entorno en la adquisición de competencias por parte del alumnado.
- Trabajar en equipo dentro de proyectos pedagógicos colectivos.
- Diseñar situaciones didácticas que resulten relevantes y motivadores y que conecten con el entorno natural y humano.
- Dinamizar y motivar hacia el aprendizaje, en la interacción con el alumnado.
- Utilizar de forma adecuada los recursos personales y materiales a los que se tiene acceso en el contexto de práctica.
- Colaborar con las personas integrantes de la comunidad educativa y con otros agentes de educación informal propios del entorno.

Dimensión creativa

- Construir situaciones de aprendizaje dotadas de originalidad y flexibilidad desde el aprovechamiento de las posibilidades del medio.
- Despertar y encauzar la capacidad creativa del alumnado, desde la conexión con el entorno.

Dimensión relacional

- Mantener una actitud de proximidad afectiva y de empatía en relación con las emociones y sentimientos de cada alumno.
- Interactuar con el alumnado, desde la convergencia entre actitudes de acogida, respeto, cuidado, comprensión, paciencia, firmeza y confianza, buscando el equilibrio entre afecto, objetividad y búsqueda de caminos para el desarrollo integral.

- Ofrecer al alumnado expectativas positivas en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje.
- Crear un contexto en el que el grupo de alumnos pueda ser concebido por las participantes como una comunidad de apoyo.

Dimensión comunicativa

- Ofrecer información relevante, adecuando la capacidad discursiva al entorno en el que se desarrolla la actividad didáctica.
- Expresarse y comunicarse de forma adecuada, interpretando los distintos códigos que se utilizan en el contexto educativo y en el espacio vivencial del alumnado.
- Poner en juego acciones relacionadas con la escucha activa, la ordenación del turno de palabra y la adecuada regulación de la comunicación en el seno del grupo de clase.
- Actuar de forma asertiva y promoverla entre el alumnado.
- Ejercer una labor reguladora de los conflictos orientándolos hacia procesos dialógicos y hacia su resolución desde la cooperación y la negociación.
- Actuar ante las conductas disruptivas con calma y firmeza, ofreciendo explicaciones coherentes desde la perspectiva del desarrollo moral infantil y orientando al alumno hacia la alteridad y hacia el hecho que supone resarcir del daño infringido.

Dimensión ética

- Mantener un compromiso activo en relación con la identidad y la ética profesional del docente.
- Promover la educación en valores, a través de las tareas desarrolladas en el seno de clase, la interacción con los alumnos y la comunicación promovida entre estos, abriendo posibilidades de extrapolación al medio.
- Favorecer situaciones de colaboración que pongan de manifiesto las aportaciones y la riqueza de la diversidad proporcionada por todas las personas integrantes del grupo.
- Ejercer la autoridad en la relación con el alumnado, con una base moral y desde una perspectiva de responsabilidad.
- Promover las relaciones interpersonales desde el respeto recíproco, la equidad de género y la actitud crítica ante la discriminación.

Servicio a la comunidad

El servicio a la comunidad que se integra en el proyecto de ApS “Jugamos en familia” se centra en la promoción de la práctica ludomotriz en familia, atendiendo especialmente a madres y niños, creando espacios de convivencia. Este se concreta en una propuesta de intervención dirigida a las familias de la escuela primaria y que propicia:

- La participación tanto de niños como de niñas en una actividad de carácter extraescolar que promueve la práctica de actividad ludomotriz en espacios compartidos, que pone el foco en la inclusión femenina desde la perspectiva de género, promoviendo espacios de igualdad desde la equidad.
- La participación, en paralelo, de las madres en una práctica motriz con sentido ludo-recreativo y asociado a la salud física, emocional y social y a la búsqueda de espacios de encuentro entre ellas.
- La participación compartida entre madres e hijos, en situaciones lúdicas compartidas, con una orientación cooperativa, para promover lazos entre las personas participantes, así como el disfrute de contextos lúdicos.

Metodología de trabajo y organización

Definida la necesidad social y servicio a la comunidad es preciso delimitar la forma de organización del trabajo.

El alumnado de la ESEF participa en su formación como futuro docente. De este modo, una actividad en interacción con el alumnado se convierte, además de un servicio de carácter comunitario que satisface una necesidad social, en una oportunidad para el aprendizaje.

Con esta base, el primer paso se centra en presentar el ApS como modelo pedagógico y en determinar qué personas —de forma voluntaria— se adherirán a él.

Se crea un espacio compartido en el aula virtual en el que se comparte el proyecto, información relevante sobre el ApS, infografías, ejemplos de unidades didácticas y sesiones que se van desarrollando desde el propio proyecto.

En lo que atañe a la generación de grupos, estos se configuran por libre elección. Teniendo en cuenta que para muchas de las personas participantes esta es su primera experiencia docente en interacción directa con niños, se considera que converger con personas con las que se siente afinidad y que puedan brindar apoyo emocional puede contribuir a afrontar la actividad con mayor seguridad.

Respecto al número de personas integrantes de cada grupo, es de tres o de cuatro. Definidos los grupos, se lleva a cabo una sesión para presentar el

modelo inicial —susceptible, no obstante, de modificación y de adecuación— y, acordando referentes que pueden ser compartidos y que dotan de continuidad a la actividad, se distribuyen las sesiones a lo largo del curso.

En lo que atañe a dicha sesión desde el acuerdo con las madres, se parte de un momento inicial, se continúa con varias situaciones lúdicas. Entre tanto, las madres —acompañadas por uno de los docentes procedentes de la universidad— realizan actividades recreativas y orientadas hacia la salud a través de la acción motriz. Se desemboca en una situación lúdica o en un desafío que pone en interacción cooperativa a madres y niños.

Delimitados estos aspectos, con el grupo al que le corresponde llevar a cabo las sesiones de la semana, se desarrolla una tutoría con el fin de perfilar dichas sesiones y llegar a acuerdos sobre su puesta en práctica. Se realiza la sesión con los niños y se implementa un proceso ulterior de valoración de lo programado, así como del proceso vivido y de lo vivenciado en la interacción con las personas destinatarias.

Sobre esta base, el grupo al que le corresponden las sesiones de la semana siguiente, las planifica.

Periódicamente, se desarrollan seminarios de gran grupo para realizar una valoración del proyecto y abrir vías para su mejora.

Finalmente, en las primeras sesiones se parte de situaciones motrices de exploración, reto y aventura, así como de situaciones de carácter cooperativo. Posteriormente, se sondea con el fin de determinar las preferencias lúdicas de los niños y ajustar la propuesta.

Temporalización

El proyecto tiene lugar a lo largo del curso escolar. Durante el mes de septiembre, se realiza la planificación inicial en el seno de la ENLEF en coordinación con la escuela primaria; se realizan los trabajos previos con el profesorado en formación participante en el proyecto, se ofrece la actividad a las familias y se realizan las labores de coordinación inicial entre los agentes implicados.

Las sesiones tanto con niños como con sus madres se desarrollan durante los meses de octubre a mayo, dos días a la semana en horario vespertino. Durante este proceso, se continúa con la coordinación entre los agentes implicados y con la realización de ciclos de acción-reflexión, que contribuyan a mantener los aspectos positivos y a reconstruir el proceso desde los aspectos susceptibles de mejora.

Por último, en la primera semana del mes de junio tiene lugar el acto de celebración y reconocimiento, así como la evaluación final del proyecto.

Evaluación

La evaluación se integra dentro del proyecto de ApS como un elemento clave en relación con la provisión de espacios de aprendizaje, la satisfacción de la necesidad social y la generación consecuente de una sociedad sensible a cuestiones de naturaleza ética. Partiendo de estas premisas, la evaluación se guía por diferentes principios:

- Integrar la evaluación dentro de la actividad inherente al proyecto como un espacio de reflexión y mejora, y como un medio para el enriquecimiento del propio proceso y de los aprendizajes de cada persona.
- Realizar la evaluación con una finalidad esencialmente formativa, proveyendo, desde ella, medios para el análisis, la comprensión y el perfeccionamiento del proyecto y de las consecuencias que este depara sobre el alumnado participante y sobre la comunidad de recepción de la acción social.
- Poner la evaluación al servicio de las personas implicadas en el proyecto.
- Conceder importancia a cada persona desde una perspectiva integral.
- Promover una evaluación auténtica de los aprendizajes del alumnado, en situaciones reales de puesta en práctica de las competencias profesionales docentes o próximas a la realidad que puede vivir el profesorado y a las posibilidades de uso de dichas competencias en su espacio vivencial.
- Interrelacionar la evaluación del alumnado con la del proceso y la de la práctica docente; así como con su incidencia sobre la comunidad receptora.
- Promover la participación del alumnado, de la institución receptora y de las personas destinatarias en el proceso de evaluación.
- Mantener una perspectiva ética en relación con la evaluación.

Con esta base, se evalúa el proyecto, el profesorado, el alumnado (profesores en formación), el proceso y los resultados (en clave de incidencia positiva sobre los niños y las madres).

Se combina la heteroevaluación con la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida y dialogada.

La evaluación se realiza con referencia en el criterio —frente a una evaluación con referencia en la norma—, teniendo en cuenta la evolución de cada persona en relación con la adquisición de competencias profesionales docentes.

Por lo que respecta a las técnicas de evaluación, se complementan diferentes alternativas como la observación sistemática, las situaciones de diálogo con

el profesorado en formación, los niños, sus madres y las personas implicadas en el proyecto desde la institución receptora, la exploración a partir de interrogantes formulados al alumnado, la revisión de las producciones del alumnado y la intervención por parte de los maestros en formación durante el desarrollo de la actividad.

En lo relativo a los instrumentos de evaluación, estos se ajustarán a la finalidad con la que se utilizan desde la complementariedad entre alternativas menos formales, como los registros anecdóticos o los diarios de campo, y otras más formales, como las listas de control, las escalas descriptivas o rúbricas (Anexo 1).

Conclusión

Las experiencias de ApS se han relevado con magníficos escenarios que catalizan los procesos de aprendizaje, los contextualizan y los vinculan a la experiencia del alumnado fuera del ámbito escolar. Y estas son referencias que es preciso no obviar cuando nos ubicamos ante la decisión de seleccionar modelos pedagógicos acordes con nuestra área y su potencial educativo. Pero hay, sin duda, un elemento adicional que forma parte de la idiosincrasia propia del ApS, que lo nutre de sentido ético y que suma opciones educativas: su perfil social vinculado a referentes como el sentido crítico, el compromiso cívico, el ejercicio de una ciudadanía responsable, la búsqueda del bien común y la construcción de un mundo mejor. Todas ellas son, como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, poderosas razones para que el alumnado —independientemente de su etapa educativa— participe en experiencias de ApS ligadas, en su totalidad o parcialmente, desde una óptica interdisciplinar a nuestra área. Porque nuestra labor como docentes también conlleva un ejercicio ético de civismo, compromiso social y acción transformadora en aras de mejoras locales que, a la postre, contribuyen a edificar un mundo mejor.

Referencias

- Batlle, M. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Graó.
- Beristáin, I., López, C., & Ruiz, J. V. (2021). *Guía de Aprendizaje Servicio*. CRIE.
- De la Cerda, M. (2015). Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En J. M. Puig (Coord.), *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 47-64). Graó.
- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X, Muñoz, A., & Puig, J. M. (2011). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Graó.

- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.
- Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En J. M. Puig (Coord.), *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-76). Graó.
- Majó, F. (2014). El entorno social como medio educativo a través de la educación física. En L. Rubio, L. Campo, & E. M. Sebastiani (Coord.), *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte* (pp. 101-111). Graó.
- Martín, X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinamismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En J. M. Puig (Coord.), *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 29-46). Graó.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, J. M. (Coord.). (2015). *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Graó.
- Ruiz, J. V. (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo* [Tesis doctoral]. Universidad de La Rioja, España.

Anexo 1

Escala descriptiva para la evaluación del proyecto por las personas implicadas

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO				
Criterios	Excelente	Satisfactorio	Básico	Pendiente de mejora/ revisar para mejorar
Respuesta a una necesidad social	El proyecto da respuesta a una demanda social percibida como tal por la institución educativa y por las personas o la institución destinataria, así como por el entorno social de referencia y fija con claridad dicha respuesta.	El proyecto da respuesta a una demanda social percibida como tal por la institución educativa y por las personas o la institución destinataria y fija esa respuesta en el propio proyecto.	El proyecto da respuesta a una demanda social percibida como tal desde la institución educativa.	El proyecto no da respuesta a una demanda social
Seguimiento del grado de satisfacción de la necesidad social	En el proyecto se prevén los criterios a seguir y cómo se realizará el seguimiento y evaluación del grado de satisfacción de la realidad social. Se realizan las adecuaciones necesarias durante el proceso, y se da voz a las personas destinatarias en la valoración de su incidencia.	En el proyecto se prevén los criterios a seguir y cómo se realizará el seguimiento y evaluación del grado de satisfacción de la realidad social. Se da voz a las personas destinatarias en la valoración de su incidencia.	En el proyecto se prevén los criterios a seguir en la evaluación del grado de satisfacción de la realidad social.	En el proyecto no se prevén criterios ni cómo realizar el seguimiento y la evaluación en relación con la satisfacción de la necesidad social.
Generación de espacios de aprendizaje	El proyecto abre un espacio de aprendizaje interrelacionado entre las competencias personal, social y para aprender a aprender, ciudadana y emprendedora y las competencias más ligadas a la vertiente académica del currículo: comunicación lingüística, plurilingüe matemática, ciencia, tecnología e ingeniería y digital.	El proyecto abre un espacio de aprendizaje en las competencias personal, social y para aprender a aprender, ciudadana y emprendedora, así como en competencias más ligadas a la vertiente académica del currículo: comunicación lingüística, plurilingüe, matemática, ciencia, tecnología e ingeniería y digital.	El proyecto abre un espacio de aprendizaje en relación con las competencias personal, social y para aprender a aprender, ciudadana y emprendedora.	El proyecto no genera un espacio de aprendizaje para el alumnado, ubicándose más en el contexto del voluntariado.

Concreción de aprendizajes del alumnado y coimplicación del alumnado en la delimitación de aprendizajes	El proyecto define de forma concreta los aprendizajes previstos en relación con cada competencia, estableciendo indicadores de logro, y abre vías para que el alumnado fije sus propias metas de aprendizaje.	El proyecto define de forma concreta los aprendizajes previstos en relación con cada competencia.	El proyecto define globalmente los aprendizajes previstos.	El proyecto no define los aprendizajes previstos.
Coimplicación en el seguimiento y verificación de los aprendizajes adquiridos	El proyecto coimplica a los agentes colaboradores y a las personas / instituciones destinatarias en la evaluación de aprendizajes del alumnado.	El proyecto coimplica a los agentes colaboradores y a las personas / instituciones destinatarias en la evaluación general de los aprendizajes del alumnado.	El proyecto coimplica a las personas / instituciones destinatarias en la evaluación general de los aprendizajes del alumnado.	El proyecto no prevé la coimplicación de otros agentes colaboradores y de las personas destinatarias en la evaluación de los aprendizajes del alumnado.
Coordinación entre los agentes implicados	En el proyecto se prevén los procedimientos de coordinación entre los agentes implicados, se realizan los ajustes necesarios durante el proceso y se promueve la reflexión en aras de propiciar la mejora en futuras experiencias.	En el proyecto se prevén los procedimientos de coordinación entre los agentes implicados y se realizan los ajustes necesarios durante el proceso.	En el proyecto se prevén los procedimientos de coordinación entre los agentes implicados y se sigue lo previsto durante el proceso.	En el proyecto no se prevén los procedimientos de coordinación entre los agentes implicados.
Creatividad	El proceso se caracteriza por constituir una vía novedosa y original de afrontar procesos de aprendizaje y de dar respuesta a demandas sociales.	El proyecto aporta ideas novedosas, originales y adecuadas a la demanda social de la situación que se aborda desde él.	El proyecto presenta algunos aspectos innovadores.	No se presentan ideas novedosas, originales o creativas desde el proyecto.
Reconocimiento	Se prevén y se realizan acciones coordinadas entre el profesorado y las personas o instituciones destinatarias y otros agentes comunitarios, para agradecer públicamente su labor al alumnado.	Se prevén y se realizan acciones coordinadas entre el profesorado y las personas o instituciones destinatarias, para agradecer su labor al alumnado.	De modo espontáneo se muestra agradecimiento hacia el alumnado y los agentes implicados.	No se prevén ni se realizan actividades de reconocimiento.
Reflexión	La reflexión está programada, implica a todos los agentes y tiene una orientación de construcción y transformación tanto de los aprendizajes como de la realidad social.	La reflexión está programada, implica al profesorado y se centra en el propio proyecto.	Si bien no hay una previsión y una planificación previa, se desarrollan procesos de reflexión compartida.	No se prevé ni se realiza un proceso de reflexión.

EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA SOBRE EL ENTORNO SOCIAL

Criterios	Excelente	Satisfactorio	Básico	Pendiente de mejora/ revisar para mejorar
Influencia sobre la necesidad social	El servicio ha cubierto la necesidad a la que trataba de dar respuesta y ha ampliado su núcleo inicial de influencia.	El servicio ha cubierto la necesidad a la que trataba de dar respuesta.	El servicio ha cubierto parcialmente la necesidad social a la que trataba de dar respuesta.	El servicio no ha producido cambios en relación con la necesidad social a la que trataba de dar respuesta.
Transformación comunitaria	El servicio ha trascendido de forma positiva a la comunidad en cuyo seno se integraba la institución educativa y el grupo receptor, produciendo cambios constructivos en los sistemas de valores y en las actitudes comunitarias.	El servicio ha influido de forma positiva en la comunidad social en cuyo seno se integraba la institución educativa y el grupo receptor.	El servicio ha sido conocido y valorado positivamente por la comunidad social.	El proyecto no ha trascendido a la comunidad.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y DE SUS APRENDIZAJES

(heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida y dialogada de la participación en el proyecto y de los aprendizajes del alumnado)

Interacción grupal	El alumnado ha asumido responsabilidades individuales con el grupo, ha actuado de forma cooperativa en pos del aprendizaje de todas las personas que integran el equipo y en la satisfacción de la necesidad social objeto del proyecto y se ha implicado en la colaboración con agentes externos generando redes de acción comunitaria.	El alumnado ha asumido responsabilidades individuales con el grupo, ha actuado de forma cooperativa en pos del aprendizaje de todas las personas que integran el equipo y en la satisfacción de la necesidad social objeto del proyecto.	El alumnado ha asumido responsabilidades individuales con el grupo, ha contribuido, desde la interacción y la complementariedad entre acciones individuales, a la satisfacción de la necesidad social objeto del proyecto.	No se dan la asunción personal de responsabilidades con el grupo ni relaciones de ayuda y colaboración entre el alumnado en pos del aprendizaje y de la satisfacción de la necesidad social y de la consecución de las metas.
--------------------	--	--	--	---

Regulación emocional, habilidades sociales y prosocialidad	Conoce y utiliza estrategias adecuadas de regulación de sus emociones en el contexto del aprendizaje y la interacción y contribuye a que sus compañeros regulen sus propias emociones. Muestra habilidades sociales de diálogo, amabilidad, asertividad y resolución dialogada y constructiva de conflictos en la interacción con sus compañeros y con las personas destinatarias del proyecto, el profesorado y los agentes colaboradores. Muestra actitudes prosociales de ayuda, cooperación hacia sus compañeros, hacia las personas destinatarias del proyecto y hacia el resto de los agentes implicados.	Conoce y utiliza estrategias adecuadas de regulación de sus emociones en el contexto del aprendizaje y la interacción. Muestra habilidades sociales de diálogo, amabilidad, asertividad y resolución dialogada y constructiva de conflictos en la interacción con sus compañeros y con las personas destinatarias del proyecto. Muestra actitudes prosociales de ayuda y cooperación.	Utiliza algunas estrategias de regulación de sus emociones en el contexto del aprendizaje y la interacción. Muestra habilidades sociales en la interacción con las personas destinatarias del proyecto. Muestra actitudes prosociales de ayuda hacia las personas destinatarias del proyecto.	No regula sus emociones en el contexto del aprendizaje y la interacción. No muestra habilidades sociales en la interacción. No muestra actitudes prosociales de apoyo hacia las otras personas, ayuda y cooperación.
Acción comunitaria, valores y transformación social.	Comprende la relación entre las acciones comunitarias y la transformación constructiva del entorno y se compromete con dichas acciones integrando su labor dentro de la del grupo. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos vinculados a la participación comunitaria y actúa respetando las diferencias, rechazando estereotipos y prejuicios y contribuyendo a que no se generen contextos de discriminación. Se implica, desde el proyecto y en coordinación con sus compañeros, en la transformación constructiva de la realidad social y hace una defensa activa y argumentada de este modo de actuar.	Comprende la relación entre las acciones comunitarias y la transformación constructiva del entorno y se compromete con dichas acciones. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos vinculados a la participación comunitaria y actúa respetando las diferencias. Se implica, desde el proyecto y en coordinación con sus compañeros, en la transformación constructiva de la realidad social.	Comprende la relación entre las acciones comunitarias y la transformación constructiva del entorno. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos vinculados a la participación comunitaria. Se implica, desde el proyecto, en la transformación constructiva de la realidad social.	No muestra comprensión de la relación entre las acciones comunitarias y la transformación constructiva del entorno. No reflexiona ni dialoga sobre valores y problemas éticos vinculados a la participación comunitaria. No se implica en la transformación constructiva de la realidad social.

Generación de ideas, valoración de consecuencias e implicación en la acción	Reconoce necesidades y retos a afrontar desde el proyecto y propone soluciones, delimitando las posibles consecuencias y efectos que la puesta en juego de estas ideas puede generar en el entorno. Se implica activamente en secuencias de acciones planificadas y vinculadas al aprendizaje y a su aplicación en relación con la acción transformadora del entorno, coordinando sus acciones con sus compañeros y aportando ideas para su enriquecimiento.	Reconoce necesidades y retos a afrontar desde el proyecto y propone soluciones, valorando las posibles consecuencias que estas deparan en el entorno. Se implica activamente en secuencias de acciones planificadas y vinculadas al aprendizaje y a su aplicación en relación con la acción transformadora del entorno, aportando ideas para su enriquecimiento.	Reconoce necesidades y retos a afrontar desde el proyecto y aporta ideas relacionadas con él. Se implica activamente en secuencias de acciones planificadas por el profesorado y vinculadas al aprendizaje y a su aplicación en relación con la acción transformadora del entorno.	No reconoce necesidades y retos a afrontar en el contexto del proyecto ni propone ideas que contribuyan a transformar el entorno. No se implica activamente en secuencias de acciones planificadas, vinculadas al desarrollo de aprendizajes y su traslación al entorno, dentro de proyectos de ApS.
A concretar en cada proyecto	Grado de aprendizaje a concretar en cada proyecto.	Grado de aprendizaje a concretar en cada proyecto.	Grado de aprendizaje a concretar en cada proyecto.	Grado de aprendizaje a concretar en cada proyecto.

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

Programación	Programa situaciones de aprendizaje y secuencias fijas flexibles de acción, teniendo en cuenta las singularidades de las personas y del grupo, y coimplica al alumnado en el proceso.	Programa situaciones de aprendizaje y secuencias fijas flexibles de acción, teniendo en cuenta las singularidades de las personas y del grupo.	Programa situaciones globales de aprendizaje y secuencias fijas de acción, sin tener en cuenta las singularidades de las personas y del grupo.	No programa, teniendo en cuenta las singularidades del alumnado, las competencias a adquirir, las situaciones de aprendizaje y las secuencias de acciones que contribuyan a dicho aprendizaje.
Motivación	Promueve motivación intrínseca y automotivación hacia el aprendizaje y la participación social.	Promueve motivación intrínseca hacia el aprendizaje y la participación social.	Promueve motivación extrínseca hacia el aprendizaje y la participación social.	No motiva para el aprendizaje y la participación social.
Acción promotora del aprendizaje	Genera procesos enriquecedores y proporciona feedback relevante y singularizado para mejorar los aprendizajes.	Atiende los contextos de práctica y, de forma habitual, proporciona feedback singularizado y orientado hacia el aprendizaje.	Atiende los contextos de práctica y se implica proporcionando información para mejorar los aprendizajes.	No se implica en la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado.

Apoyo emocional al alumnado	Proporciona apoyo emocional a cada alumno y promueve que el alumnado se brinde también apoyo emocional recíprocamente.	Proporciona apoyo emocional a cada alumno.	Proporciona apoyo emocional, de forma generalizada, al grupo.	No brinda apoyo emocional al alumnado
Interacción social y trabajo en equipo	Promueve interacciones sociales constructivas, comportamientos prosociales y trabajo en equipo con una orientación cooperativa.	Promueve interacciones sociales constructivas y el trabajo en equipo.	Promueve la interacción social y genera espacios para el trabajo en equipo.	No propicia las interacciones sociales constructivas y el trabajo en equipo.
Acción evaluadora	Realiza una evaluación sistemática de los procesos y de los resultados y promueve la acción evaluadora de los agentes implicados.	Realiza una evaluación de los procesos y de los resultados alcanzados.	Realiza una evaluación de los resultados alcanzados.	No realiza labores de evaluación ni promueve la acción evaluadora de los agentes implicados.
Promoción de la acción para la transformación social	Promueve la coimplicación de los diferentes agentes en la transformación social.	Promueve la coimplicación del alumnado en la transformación social.	Promueve la transformación social desde su acción personal.	No promueve la implicación en la transformación social.