



Lamoneda, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. *Journal of Sport and Health Research*. 10(1):65-78.

**Original**

## **PROGRAMAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN ESTUDIANTES DE CICLO FORMATIVO EN ANIMACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA**

## **SERVICE-LEARNING PROGRAMS IN TRAINING CYCLE IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS ENTERTAINMENT**

Lamoneda, J.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*IES Seritium. Junta de Andalucía*

---

Correspondence to:  
**Javier Lamoneda Prieto**  
IES Seritium. Junta de Andalucía (España)  
Avda. Ámsterdam s/n, 11406 (Jerez de la Frontera, Cádiz)  
Tel. 655517918  
Email: educacionfisicajlp@gmail.com

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
Martos (Spain)*



Received: 26/11/2016  
Accepted: 15/11/2017



## RESUMEN

El objetivo del presente estudio valorar dos programas de aprendizaje basados en proyectos de servicio en los estudios de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. Participaron 50 estudiantes de Ciclo Formativo, 144 de Primaria y 93 de Secundaria. El servicio que se aportó fueron dos programas de promoción deportiva en horario de recreo. El primero se orientó a la iniciación deportiva (4 meses) y el segundo, a la animación y recreación (6 meses). Los resultados revelaron la idoneidad del empleo de metodologías de aprendizaje basadas en proyectos de servicio por su contribución en la formación del monitor (4,24) y en las competencias genéricas (4,35); sin embargo, se detectaron limitaciones en la calidad del servicio (3,65).

**Palabras clave:** modelos pedagógicos, educación física, educación social, promoción deportiva.

## ABSTRACT

The objective of the present study was to evaluate two learning programs based on service projects in the studies of Training Cycle in Animation and Physical Activity. 50 students participated in Training Cycle, 144 Primary and 93 Secondary. The service provided was 2 sports promotion programs during recess. The first one was oriented to the initiation sport (4 months) and the second, to the animation and recreation (6 months). The results revealed the appropriateness of the use of learning methodologies based on service projects for their contribution to the training of the monitor (4,24) and generic competences (4,35); however, there were limitations in the quality of service (3,65).

**Keywords:** pedagogical models, physical education, social education, sports promotion.



## INTRODUCCIÓN

Los profundos cambios producidos a nivel político, social, económico y cultural del último siglo demandan un impetuoso cambio de paradigmas educativos tradicionales hacia propuestas pedagógicas transformadoras. En este sentido, la UNESCO (2016), a través de la iniciativa mundial *La educación ante todo*, ha marcado unas directrices claras hacia el empleo de nuevos modelos de aprendizaje que promuevan la participación de los jóvenes en el diseño, la ejecución y el seguimiento de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). Dicho modelo pretende contribuir a: *eleva la pertinencia de la educación en y fuera de las aulas involucrando a los interesados de la comunidad en general, los cuales también forman parte del entorno y del proceso de aprendizaje* (UNESCO, 2016; p.22).

Por su parte, los programas europeos de educación superior han manifestado la necesidad de enfatizar en el desarrollo de futuros técnicos y profesionales no solo competencias en la gestión del conocimiento, sino también de cambio social en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida con su entorno (Legendre, 2007). En este sentido, conviene rescatar el estudio desarrollado por Carmona, Entrena, Martínez y Sánchez (2004) en el que se testeó a empresarios andaluces sobre los valores que consideraban que debían poseer los candidatos a los puestos de trabajo. Los resultados revelaron cómo los valores morales fueron los más apreciados, por delante de las competencias instrumentales (Carmona y Casares, 2005). Siguiendo la misma línea argumental, Morales, Trianes y Casado (2013) han sugerido el empleo de metodologías activas para el desarrollo de competencias morales.

En el área de educación física, los estudios sobre la formación permanente ha sido objeto de numerosas investigaciones. Desde ellas, se insiste en plantear modalidades de formación que promuevan un aprendizaje activo, la participación grupal y que planteen contenidos coherentes con las necesidades individuales y las del centro escolar (Calderón y Martínez, 2014). Haciendo eco de esta demanda, son numerosos los modelos pedagógicos de reciente incorporación en educación física (Fernández, Calderón, Hortigüela, Pérez y Aznar, 2016): aprendizaje cooperativo, educación deportiva, modelo comprensivo de iniciación deportiva,

programa de responsabilidad personal y social (RPS), educación aventura, alfabetización motora, estilo actitudinal, modelo ludo-técnico, autoconstrucción de materiales y educación para la salud.

Las prácticas de ApS han sido empleadas con éxito en los planes de estudio de futuros especialistas de educación física. Diferentes trabajos han desvelado que se trata de un método idóneo en la formación docente por el beneficio que reporta tanto desde el plano psicológico, social, como ético (Lleixà y Ríos, 2015). Una de las experiencias pioneras surge en la Universidad de Illinois (Chicago) de la mano de profesor Donald Hellison (1993). El denominado *Programa de Aprendiz* consistía en que los estudiantes de octavo grado enseñaban baloncesto a los de Primaria. Esta iniciativa evolucionó hasta el actual *Programa Coaching Club*. Los buenos resultados obtenidos han animado a un progresivo interés por su incorporación en los planes de estudio de diferentes universidades estadounidenses como Denver, Utah, Washington, Luisiana o Troy (Konukman, 2015).

Los sectores poblacionales a los que se ha dirigido el ApS en educación física han sido tanto menores, discapacitados, reclusos, como tercera edad. Cabe destacar en este sentido: (a) en relación con menores: los trabajos desarrollados con niños/as para la prevención de la obesidad (Himelein, Passman y Phillips, 2010), el servicio dirigido a escuelas con alto índice de conflictividad (La Master, 2001), o a niños/as abandonados en situaciones de emergencia provocadas por el huracán Katrina (Domangue y Carson, 2008); (b) en lo que concierne a población con discapacidad o patologías: la atención a personas con dificultades motrices derivadas de enfermedades anatómicas y/o fisiológicas (Capella, Gil y Martí, 2014; Gil, Moliner, Chiva y García, 2016), o el servicio prestado a discapacitados (Ríos, 2009); (c) los trabajos dirigidos a reclusos (Lleixà y Ríos, 2015); y (d) para el servicio hacia personas mayores (Martin, Warner, y Das, 2016; Ruiz, Chiva y Rivera, 2016).

En lo referente a la integración de las prácticas de ApS en los planes de estudio de educación física, se han empleado principalmente tres medidas (Cutforth, 2000): (1) realizar específicamente una materia de ApS; (2) considerarlo una práctica dentro de una



materia; o (3) desarrollar una asignatura extracurricular. A pesar de los buenos resultados obtenidos hasta el momento su extensión en los planes formativos es considerada todavía limitada (Gil y Chiva, 2014).

Cabe señalar cómo las enseñanzas de Ciclo Formativo vinculados con la actividad física han sido objeto de estudio pedagógico. Entre otros trabajos, Caballero (2015) desarrolló un programa basado en el modelo RPS de 5 meses de duración con 21 estudiantes obteniendo resultados positivos en la mejora de la autoestima, autovaloración, capacidad de trabajar en equipo y autonomía.

Entre otros modelos pedagógicos emergentes, el *Método de Aprendizaje Basado en Proyectos* (AbP) se centra en la solución de problemas del mundo real a través de planes de acción. Para ello, el docente cede el protagonismo al discente a fin de que los contenidos no lleven a conocimientos aislados, sino que a través de la resolución de problemas significativos se llegue a una clara transferencia práctica en vida real (Martin y Baker, 2000).

El AbP surge principalmente de las corrientes pedagógicas constructivistas y de la Escuela Nueva. Del constructivismo se concibe el aprendizaje como resultado de construcciones mentales, de tal modo que el aprendizaje de nuevos conceptos se produce a partir de los anteriores como medio de construcción hacia los actuales (Karlin y Vianni, 2001). Por su parte, de la Escuela Nueva de Dewey o Kerschensteiner, se interpreta la enseñanza desde un modelo participativo en el que el discente desarrolla el intelecto a través de un continuo ejercicio de indagación, reflexión, análisis y clasificación (Lave, 2001).

Otra de las propuestas pedagógicas que estimulan la participación ciudadana es el *Aprendizaje de Servicio* (ApS). Compagina formación personal en valores, mejora de la calidad del aprendizaje académico e involucración en experiencias de servicio comunitario (Tapia, 2006). Sus orígenes datan de 1917 con la Revolución mexicana y el movimiento de reforma universitaria originario de 1981 en Argentina. A finales de la década de los 60 adquirió una gran propagación por la experiencia basada en la teoría John Dewey (1938), las aportaciones de

William James y la teoría de la liberación de Paulo Freire (1974).

El ApS encuentra sus raíces teóricas tanto en vertientes pedagógicas anglosajonas como francesas (Abal, 2016). De la corriente británica rescata el concepto de educador-mediador, el aprendizaje cooperativo, el interés por la formación de aptitudes sociales y el estudio de la correspondencia entre pensamiento y acción. Por su parte, la influencia gala, que deriva de las aportaciones de Filloux (1986), aporta una postura psicossociológica de la educación. Sitúa al educador como animador social generador de cambio y transformación de problemas provenientes de la educación popular. Así mismo, el ApS recibe una clara influencia de paradigmas pedagógicos constructivistas.

En base a todo lo anterior, el objetivo fundamental de este estudio fue evaluar los efectos de una intervención basada en los métodos AbP y ApS en los estudios de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. Para valorar la eficacia de las metodologías transformadoras, se establecieron dos hipótesis en relación con este objetivo: (H1) Los programas contribuirán positivamente en el aprendizaje académico de estudiantes de Ciclo Formativo: formación como monitor y contribución en las competencias genéricas; (H2) Los programas deportivo-recreativos desarrollados durante el tiempo de recreo serán valorados tras su implementación por aportar un servicio de calidad.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### Participantes

En el estudio participaron 50 estudiantes de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física (CFAAFD), con una edad media de 21.16 años (SD = 2,11), 41 de género masculino (82%) y 9 femenino (18%), todos matriculados en un centro público dependiente de la Junta de Andalucía. 28 cursaban el primer año (56%) y 22 en segundo (44%). El 41,7% practicaba actividad física con regularidad (5-6 días a la semana), el 58,3% obtenía unas calificaciones entre 5-6 y el 12.5% entre 7-10.

También formaron parte del trabajo de investigación 144 estudiantes de 5º y 6º de Primaria y 92 de 1º de Secundaria. La edad media de los participantes fue de 11.37 (SD = ,935), 122 chicos (51,7%) y 114 chicas



(48,3%), todos ellos escolarizados en dos centros públicos de una ciudad al sur de España.

Se empleó un muestreo no probabilístico y por conveniencia. El criterio para seleccionar la muestra fue para el centro de Secundaria, que ofertase los estudios de CFAAFD y para el de Primaria, que fuese un centro adscrito al anterior.

### Procedimiento

Previo al desarrollo del programa se contactó con los directores de los centros educativos participantes. A los representantes legales de los estudiantes de Primaria y Secundaria se les informó del objetivo del programa y solicitó permiso para desarrollar actividades deportivas con menores de edad.

Durante el desarrollo de las sesiones prácticas estuvo presente en todo momento el coordinador del programa y al menos un cargo directivo de los centros.

Los estudiantes de Ciclo Formativo, al concluir el programa realizaron una autoevaluación, una memoria de prácticas y un análisis de la contribución la actividad en el desarrollo competencial. Este tipo de procedimiento de valoración post-intervención sin fase inicial ha sido empleado con éxito en otros programas deportivos (González, Manrique y López, 2012).

### Instrumentos de evaluación

*Programa de actividad física.* Se recurrió a las sub-escalas correspondientes a profesor y actividades del Cuestionario para evaluar la calidad en Programas de Actividad Física (I.C.P.A.F.) (Hernández, 2001). El instrumento consta de 52 ítems y tiene cuatro escalas evaluativas: profesor, instalaciones, actividades, relaciones con el personal e información. El cuestionario venía precedido por la siguiente orientación: *Por favor, indique hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con los enunciados que aparecen a continuación en relación al servicio que realizó. No existen repuestas malas o buenas, verdaderas o falsas, únicamente deseamos conocer su opinión sincera sobre nuestro servicio.*

Para el análisis del monitor se empleó se empleó la sub-escala de profesor a la que se le sustituyó el término por el de monitor (e.g. Los monitores se implicaron lo suficientemente en las actividades). La

escala consta de 14 ítems y 4 factores: (a) *Clases* (ítems del 1 al 5): implicación, organización de las clases y adecuación de los contenidos; (b) *Contenidos* (ítems del 6 al 10): adecuación de contenidos y cómo son abordados; (c) *Interacción* (ítems 11 y 12): importancia en la transmisión del conocimiento y de las habilidades; (d) *Implementación* (ítems 13 y 14): puntualidad y satisfacción de los intereses de los usuarios.

Para valorar el servicio ofertado, se empleó la sub-escala de actividades (e.g. Considera que la oferta de actividades fue lo suficientemente amplia). Se compone de 7 ítems y 2 factores: (a) *ejecución de las actividades* (5 ítems) y (b) *oferta diversificada de actividades* (2 ítems).

*Competencias genéricas.* Se elaboró para un cuestionario *ad hoc* para este estudio al objeto de que los estudiantes de Ciclo Formativo pudiesen reflexionar sobre el grado de contribución de la actividad en las competencias genéricas.

En el diseño del instrumento de evaluación se analizaron las enseñanzas correspondientes al programa formativo de formación profesional de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (Real Decreto 1262/1997, de 24 de julio). En el mismo, se establece un perfil compuesto por competencias genéricas y específicas, confortando un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para el buen desarrollo de la actividad profesional. En particular, las genéricas integra un total de seis actitudes recomendables para el ejercicio de la profesión, transversales y transferibles a multitud de funciones y tareas: (1) *Iniciativa*: capacidad de identificar un problema y llevar a cabo acciones para dar respuesta a ello; (2) *Desarrollo de interrelaciones*: actuar para establecer y mantener buenas relaciones sociales; (3) *Orientación al cliente*: deseo de ayudar, satisfacer las necesidades del cliente; (4) *Comprensión interpersonal*: adquirir habilidades de escucha, entender e interpretar pensamientos y preocupaciones; (5) *Trabajo en equipo y cooperación*: intención de colaborar, trabajar junto con otros; (6) *Creatividad*: dar un enfoque innovador a los problemas, introducir novedades en el sector.

El cuestionario es anónimo, se compone de seis ítems (e.g. Querer entender a los demás, escuchar, entender





correctamente los pensamientos, sentimientos o preocupaciones del participante). Cada ítem está planteado para ser valorado en una escala tipo Likert de cinco niveles. Venía precedido por las siguientes orientaciones: *Valora cómo te ha ayudado la participación en actividades de ayuda-servicio de dinamización de actividades deportivas en el recreo. No existen repuestas malas o buenas, verdaderas o falsas, únicamente deseamos conocer su opinión sincera.*

### Programas ApS

#### *Programa 1: iniciación deportiva*

Se desarrolló en ocho meses durante el curso académico 2015-16. Participaron estudiantes de primer curso de CFAAFD a través del módulo Metodología de las actividades físico-recreativas. La duración del programa fue de tres meses a una formación inicial y cinco a prácticas de micro-enseñanza y valoraciones finales. Los contenidos que se trabajaron fueron: fundamentos de didáctica de la educación física, estrategias para la mejora de la comunicación, la programación didáctica y medidas para optimizar la intervención docente-discente (tabla 1).

*Fase inicial.* La integraron tres sub-fases progresivas de aprendizaje: formación inicial, planificación e intervención docente. Los estudiantes de Ciclo Formativo pudieron aplicar los conocimientos aprendidos en el aula en situaciones reales a través de colaboraciones en la organización y desarrollo de torneos deportivos durante el recreo de una duración de 30 minutos. Para el diseño de los campeonatos se analizaron los espacios, materiales, número de colaboradores e intereses de los alumnos/as del centro. La progresión en la intervención de los alumnos/as en prácticas partió de un trabajo en grupos hasta el trabajo por parejas. La tabla 1 muestra con detalle cada período.

*Fase de desarrollo.* Inicialmente se realizó una presentación de programas a los participantes. Durante la exposición se explicaron las normas de juego limpio que regirían las actividades y la finalidad educativa-recreativa de la propuesta.

El programa de actividades se inició en febrero y culminó en mayo con una periodicidad de una

jornada semanal, llegando a desarrollarse un total de 15 sesiones.

Para la ejecución de las propuestas, los estudiantes de Ciclo Formativo se dividieron en dos grupos a fin de ofertar actividades diferenciadas por etapa educativa. El un grupo al que se le asignó la dinamización de recreos en el centro de secundaria realizó la actividad en el mismo centro con alumnos/as de 1º de ESO. Por su parte, el segundo grupo, se desplazó al centro de Primaria para desarrollar la propuesta con escolares de 5º y 6º.

Se ofertaron actividades físico deportivas diferenciadas por etapa. En primaria, tras realizar una reunión con la dirección del centro y departamento de educación física se decidió ofrecer un total de cinco actividades: cuatro actividades pre-deportivas de bajo contacto (en su mayoría deportes de cancha dividida) y un taller de educación en valores (trivial y juegos de rastreo). En secundaria, las actividades fueron más diversificadas. Se atendió a los intereses de los participantes, realizando: actividades predeportivas (juegos de invasión y cancha dividida), juegos populares, juegos de rastreo y actividades rítmicas.

La intervención durante las sesiones siguió el siguiente esquema de trabajo: (a) Previo: coordinación con el equipo de trabajo, organización de espacios y materiales, recogida de alumnos/as de las aulas, tiempo para el tentempié; (b) Animación: calentamiento original y centrado en la tarea principal de la sesión, breve explicación de la actividad y organización de participantes; (c) Parte principal: favorecer el mayor tiempo de práctica posible, administración de feedback durante la sesión; (d) Vuelta a la calma: recogida de material, valoración de la sesión de participantes y monitor favoreciendo un clima de aprendizaje y motivación por la práctica y breve mención de la actividad próxima.

*Fase final.* Clausura, evaluación final de los participantes y memoria de prácticas.

#### *Programa 2: Jornadas de animación deportiva*

Se desarrollaron un total de 10 jornadas deportivo-recreativas en tiempo de recreo de 30 minutos de duración entre los meses de octubre de 2015 y enero de 2016.



Participaron estudiantes de segundo curso de CFAAFD desde el módulo de Organización y gestión de una pequeña empresa de actividades de tiempo libre y socioeducativas. Los contenidos que se trataron fueron: emprendimiento e iniciativa emprendedora, estudio de mercado, análisis de datos, promoción y plan de marketing. La actividad se dirigió exclusivamente en el centro de Secundaria.

**Fase inicial.** Se dedicaron dos meses al diseño, revisión y elaboración de proyectos. En la fase de diseño, se crearon grupos, asignaron roles de trabajo y se explicó el proyecto de dinamización recreativa que debían organizar. Durante este período se dieron pautas sobre: la presentación formal de proyectos, la valoración inicial, el estudio de campo, el análisis de datos y el emprendimiento y creatividad (tabla 1). Los proyectos fueron supervisados por el departamento responsable de la actividad y el departamento de actividades extraescolares del centro.

**Desarrollo.** Entre los meses de octubre de 2015 a enero de 2016 se realizaron un total de diez jornadas deportivo-recreativas. Las actividades se efectuaron el último día de la semana en el horario de recreo a través del siguiente procedimiento: (a) Explicación de la jornada: los organizadores de cada evento disponían de 30 minutos previos a su ejecución para presentar al grupo su propuesta recreativa a través de medios informáticos, asignar roles de trabajo y entregar un dossier que incluyese la descripción de la tarea, ubicación y material; (b) Preparación de materiales e instalaciones: 15 minutos previos al inicio se acondicionaron espacios de juego, como el uso de música exterior para atraer a participantes, delimitar zonas de juego o adaptar instalaciones dedicadas tradicionalmente a la práctica de un deporte a otro; (c) Jornada recreativa: en el desarrollo de los eventos se contó con tres áreas de trabajo (coordinadores: 2, área técnica: 17, área administrativa: 3). El área técnica tenía como cometido: supervisar instalaciones y materiales, fomentar la participación equitativa, motivar a la práctica recreativa en un clima deportivo y realizar un recuento de participantes. La administrativa se dedicó al análisis de participación general y memoria digital.

**Fase final.** Tras concluir cada jornada se realizó una valoración cuantitativa (número de participantes

totales) y cualitativa (nivel de satisfacción y propuestas de mejora).

	Programa 1. Iniciación Deportiva	Programa 2. Animación deportiva
<b>Objetivo general</b>	Contribuir al desarrollo de competencias genéricas: iniciativa, mejora de interrelaciones, orientación al cliente, comprensión interpersonal, trabajo en equipo y creatividad.	
<b>Objetivo estratégico</b>	Desarrollo de programas de promoción deportiva en grupos reducidos	Diseño, desarrollo y valoración de jornadas creativas de promoción deportiva y recreativa para grandes grupos
<b>Método</b>	Progresión de actividades organizadas en pequeños grupos a micro-enseñanza	Trabajo en grupos. Asignación de roles, diseño, distribución de funciones.
<b>Contenidos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación inicial: el monitor educador, fases de intervención docente, diseño de tareas y sesiones; promoción de actividad física en el tiempo libre.</li> <li>2. Planificación: diseño de unidades didácticas y prácticas con el grupo de iguales.</li> <li>3. La intervención docente: análisis de tareas motrices, secuenciación de contenidos, estrategias para la mejora de las necesidades psicológicas básicas.</li> <li>4. Seguimiento y valoración de la intervención docente: conocimiento de la ejecución y resultados, instrumentos de evaluación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pautas para el diseño, redacción y presentación formal de proyectos.</li> <li>2. La creatividad e innovación para la promoción deportiva con jóvenes y adolescentes.</li> <li>3. La comunicación, promoción y publicidad.</li> <li>4. El trabajo en grupo.</li> <li>5. Instrumentos de evaluación: el cuestionario, la entrevista y el análisis observacional.</li> <li>6. El tratamiento de datos: La codificación, el tratamiento estadístico y la elaboración de informes.</li> </ol>

### Análisis de datos

Los resultados de la investigación proceden de las opiniones finales vertidas por los estudiantes de Ciclo Formativo tras concluir los programas sobre: la formación como técnico deportivo (tabla 2), el grado de adquisición de competencias (tabla 3) y la calidad del servicio (tabla 4).

Se estableció como criterio de valoración positiva las puntuaciones 4-5 en la escala likert (1-5). Los casos con valores neutros o negativos se interpretaron como aspectos a mejorar en el programa.

En el tratamiento estadístico se emplea un estudio descriptivo en el que se incluye medias, desviaciones típicas y porcentaje de frecuencia de casos con valores 4-5. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 20.0.

### RESULTADOS

Los dos programas implementados fueron valorados positivamente (puntuaciones 4-5) tanto en la *formación del monitor* (tabla 2), cómo en la *adquisición de competencias genéricas* (tabla 3).

En relación con el programa de Iniciación Deportiva, todas las valoraciones fueron favorables o muy favorables salvo dos factores del I.C.P.A.F. (*clases y contenidos*), cuatro ítems (*distribución del tiempo, aprovechamiento del espacio, organización, adaptación de actividades*) y la primera competencia (*identificación de problemas*).



Los integrantes del programa de Animación Deportiva mostraron satisfacción (puntuaciones 4-5) en todos los ítems de la sub-escala *monitores y competencias*.

La valoración general de los *servicios* de promoción deportiva fue aceptable ( $3,65 \pm 0,5$ ). Los participantes del programa de Iniciación Deportiva valoraron la actividad como aceptable ( $3,42 \pm 0,5$ ), mientras que los del programa de Animación consideraron que se había realizado una buena actividad ( $4,11 \pm 0,6$ ).

Los aspectos a mejorar en el programa de Iniciación Deportiva fueron: *la duración* ( $2,69 \pm 0,9$ ) y *el número de sesiones semanales* ( $2,44 \pm 1,1$ ); en el de Animación: *la actualización de actividades* ( $3,67 \pm 0,7$ ) y *el número de sesiones* ( $3,78 \pm 0,8$ ).

**TABLA 2.** Valoración de la formación como monitor: media y desviación típica (escala 0-5).

	Total	Iniciación Deportiva	Animación Deportiva
	4,24 (,4)	4,18 (,3)	4,33 (,6)
<b>I. Clases</b>	3,88 (,5)	3,77 (,4)	4,08 (,5)
1. Puntualidad	4,40 (,5)	4,31 (,6)	4,56 (,5)
2. Distribución del tiempo	3,96 (,6)	3,81 (,4)	4,22 (,8)
3. Atención a problemas	4,12 (,8)	4,13 (,7)	4,11 (,9)
4. Trato agradable	4,56 (,6)	4,5 (,6)	4,67 (,5)
5. Aprovechamiento del espacio	3,96 (,7)	3,94 (,7)	4,00 (,9)
<b>II. Contenidos</b>	3,72 (,6)	3,47 (,4)	4,17 (,7)
6. Seguridad	4,24 (,7)	4,25 (,4)	4,22 (,9)
7. Uso de material	4,40 (,6)	4,44 (,6)	4,33 (,5)
8. Implicación	4,28 (,7)	4,19 (,7)	4,44 (,5)
9. Animación	4,36 (,7)	4,37 (,6)	4,33 (,8)
10. Organización	4,04 (,9)	3,75 (1,0)	4,56 (,5)
<b>III. Interacción</b>	4,26 (,5)	4,21 (,4)	4,33 (,7)
11. Adecuación de exigencias del grupo	3,96 (,6)	3,87 (,7)	4,22 (,4)
12. Adaptaciones de actividades	3,92 (,7)	3,87 (,7)	4,00 (,9)
<b>IV. Implementación</b>	4,10 (,6)	4,09 (,5)	4,11 (,8)
13. Indumentaria	4,68 (,5)	4,75 (,4)	4,56 (,5)
14. Carácter agradable	4,44 (,7)	4,44 (,6)	4,44 (,8)





**TABLA 3.** Valoración de la contribución en las competencias genéricas: media y desviación típica (escala 0-5).

	Total	Iniciación Deportiva	Animación Deportiva
	4,35 (,5)	4,29 (,5)	4,46 (,6)
<b>1. Identificación de problemas</b>	4,00 (,6)	3,94 (,7)	4,11 (,6)
<b>2. Relaciones sociales</b>	4,28 (,5)	4,25 (,6)	4,33 (,5)
<b>3. Ayuda y servicio</b>	4,44 (,8)	4,37 (,9)	4,56 (,5)
<b>4. Escuchar y entender</b>	4,56 (,6)	4,62 (,6)	4,44 (,5)
<b>5. Trabajo en equipo</b>	4,64 (,6)	4,44 (,6)	5,00 (,0)
<b>6. Creatividad e innovación</b>	4,20 (,7)	4,13 (,6)	4,33 (,8)

**TABLA 4.** Valoración del servicio ofertado: media y desviación típica (escala 0-5).

	Total	Iniciación Deportiva	Animación Deportiva
	3,65 (,5)	3,42 (,5)	4,11 (,6)
<b>I. Ejecución de actividades</b>	3,9 (,5)	3,77 (,4)	4,11 (,8)
1. Oferta de actividades	3,88 (,8)	3,63 (,7)	4,33 (,8)
2. Actualización de actividades	3,56 (,8)	3,50 (,9)	3,67 (,7)
3. Cubren las expectativas	3,88 (,6)	3,75 (,7)	4,11 (,6)
4. Amenas	4,20 (,5)	4,13 (,5)	4,33 (,5)
5. Variadas	3,92 (,8)	3,88 (,67)	4,00 (1,0)
<b>II. Oferta diversificada</b>	3,08 (1,0)	2,56 (,8)	4,00 (,7)
6. Duración	3,24 (1,1)	2,69 (,9)	4,22 (,8)
7. Nº de sesiones semanales	2,92 (1,2)	2,44 (1,1)	3,78 (,8)

## DISCUSIÓN

La finalidad de este estudio es evaluar dos programas de aprendizaje innovadores basados en pedagogías transformadoras (ApS y AbP) en las enseñanzas de CFAAFD. Se elaboró por primera vez: para el primer

curso de Ciclo Formativo, el Programa de Iniciación Deportiva, con una duración de ocho meses; y para el segundo curso, el Programa de Animación Deportiva durante cuatro meses. Los resultados mostraron que ambos programas fueron valorados por los estudiantes de Ciclo Formativo por su contribución al aprendizaje académico. Sin embargo, la satisfacción con el servicio ofertado fue aceptable en el Programa de Iniciación Deportiva y buena en el de Animación. Estos resultados responden a la tipología de modelo en el que prima el objetivo educativo, pasando a un segundo plano el servicio ofrecido (Sigmon, 1979).

Los resultados de este estudio ratifican la eficacia de los modelos de ApS y AbP, ya que confirman plenamente la hipótesis 1. Los participantes valoraron los programas por su tributo en la implicación como monitor y la adquisición de competencias genéricas. En esta misma línea, Callen, Figueras, y Gutiérrez (2013) aportaron argumentos para justificar el empleo de la metodología de ApS para la adquisición de competencias en estudiantes de Ciclo Formativo. Para los autores la formación del centro no deja de ser un espacio artificial, por lo que instan al aprendizaje significativo basado en una pedagogía de la experiencia. Esta inquietud les llevó a desarrollar durante el curso 2011-12 un proyecto de dinamización en entidades de barrio (Tarragona) desde el Ciclo de de Animación Sociocultural.

Similares consideraciones han sido puestas de relieve en la aplicación del ApS a la educación física. Lleixà y Ríos (2015) tras desarrollar un programa en centros penitenciarios catalanes, mostraron como el ApS se trata de un medio idóneo en la formación de futuros docentes por tratarse de un aprendizaje auténtico que favorece la adquisición de habilidades académicas y sociales. Por otra parte, Capella, Gill y Martí (2014), después de aplicar un programa en la comunidad valenciana para jóvenes con diversidad funcional subrayaron el ApS como metodología clave para la adquisición de aprendizajes básicos en la formación docente (gestión de conflictos, capacidad de adaptación, retroacción o evaluación) que difícilmente pueden ser abordadas desde metodologías tradicionales.

Como experiencia práctica, fue valorada por ser un buen método para la mejora la formación del monitor deportivo en la interacción con el participante e implementación. Coincidimos en este sentido con la



aportación de Puig (coord.) (2009), al considerar el ApS como una metodología que promueve una mejora de las relaciones sociales en una triple dirección: cooperación entre compañeros para realizar la tarea de servicio comunitario, mejora de las relaciones entre los participantes y contribución al bien común y participación ciudadana. Permite un cambio cultural hacia los valores de solidaridad, cohesión social, igualdad, compromiso con el entorno, responsabilidad social. Al mismo tiempo, refrendamos los resultados obtenidos por Gil, Moliner, Chiva y García (2016) al mostrar cómo tras la implementación de un programa de servicio a niños/as con movilidad reducida con futuros docentes de educación física, el ApS se presenta como una herramienta idónea para desarrollar la competencia social y ciudadana. Entre las dimensiones analizadas, cabe señalar la mejora de la conformidad con lo socialmente correcto, la sensibilidad social, la ayuda, la colaboración y la responsabilidad social.

Resulta interesante señalar la contribución que supuso la experiencia en las competencias del Ciclo: identificación de problemas, relaciones, ayuda, escucha, trabajo en equipo y creatividad (todas puntuadas 4-5). Coincidimos con los trabajos de Morales, Trianes y Casado (2013) que enfatizaron la importancia de la formación en 4.103 estudiantes a través de programas de formación en valores de solidaridad y ética profesional. En esta línea, el ApS ha sido valorado como una práctica de alto impacto pedagógico (Bringle y Clayton, 2012) que aporta una importante contribución en el desarrollo de los estudiantes y su éxito académico (Lucas y Martínez, 2012) por su incidencia en el desarrollo personal, principalmente por la mejora de la sensibilidad de los alumnos (Driscoll, Holland, Gelmon, y Kerrigan, 1996), la tolerancia, la capacidad para trabajar con grupos (Eyler y Giles, 1998), el desarrollo de la responsabilidad social (Gezuraga, 2014) o el despertar una conciencia social sobre asuntos de la comunidad (Bush, Edwards, Jones, Hool y Armstrong, 2016).

En síntesis, el ApS supone una experiencia enriquecedora en el ámbito académico, personal y profesional (Smith y Bitzer, 2015); una valiosa contribución en los planes de estudio de formación docente hacia una transformación educativa basada en el ser humano como centro y fin, con claros

beneficios colectivos, no solo académicos sino sociales (Gil, Moliner, Chiva y García, 2016; Lleixà y Ríos, 2015; Opazo, 2015).

La segunda hipótesis señalaba que se ofrecería un servicio deportivo de calidad en centros de Primaria y Secundaria. Los resultados mostraron que se cumplió parcialmente la hipótesis al recibir una valoración positiva el Programa de Animación ( $4.11 \pm 0.6$ ) y media el Programa de Iniciación ( $3.42 \pm 0.5$ ). Coincidimos con Opazo (2015) al subrayar como principal obstáculo el tiempo para la realización del servicio y para la reflexión estructurada, y el monitoreo de la actividad.

La razón por la cual se obtuvieron resultados dispares en cada programa parte de los objetivos planteados en cada proyecto. Para una dedicación semanal de una hora de duración, no se cumplieron los objetivos de aprendizaje del Programa de Iniciación, argumentándose que la enseñanza de habilidades motrices requería mayor continuidad en la intervención. En cambio, los objetivos experienciales y recreativos que persiguió la propuesta de Animación, sí se lograron.

En relación con la oferta de actividades, el programa de Iniciación Deportiva incluía principalmente actividades pre-deportivas en su mayoría de cancha dividida, juegos populares y talleres educativos. Los monitores valoraron positivamente la propuesta a excepción del taller, alegando que se trataba de una actividad de baja implicación motriz, aspecto claramente valorado por los participantes en espacios como el tiempo de recreo. Por su parte, el Programa de Animación fue valorado como una propuesta de enriquecimiento colectivo continuo al tratarse de una propuesta en la que se exigía crear escenarios sorpresivos y participativos de recreación.

La principal limitación de este trabajo fue la dedicación semanal a los programas. Sería interesante consolidar este tipo de experiencias y establecer colaboraciones de otros agentes a fin de ampliar el programa de actividades en al menos tres días semanales de seguimiento. En las enseñanzas de Ciclo Formativo, sería interesante incluir en la fase de prácticas colaboraciones con entidades que aporten servicios sociales y promuevan el desarrollo socio-cultural del entorno a fin de que el estudiante se nutra de experiencias de ayuda. En este sentido, la



normativa vigente contempla la posibilidad de realizar en un máximo de tres centros el módulo profesional de formación en centros de trabajo: "cuando se constate que, en algunas zonas o algunos sectores, el puesto formativo ofrecido por un centro de trabajo sea insuficiente para alcanzar todos los resultados de aprendizaje del módulo profesional" (Orden de 28 de septiembre de 2011).

En este trabajo no se realizaron valoraciones observacionales ni actitudinales de los estudiantes de Ciclo Formativo. Se propone desarrollar trabajos que amplíen el seguimiento de los estudiantes de prácticas a través de herramientas de evaluación inicial, seguimiento y final. También sería interesante tutorizar las prácticas a través de plataformas virtuales o dinámicas grupales en horario extraescolar.

### CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados muestran que el empleo de metodologías basadas en ApS y AbP en las enseñanzas de Animación y Actividad Físico Deportiva aporta beneficios en el desarrollo de competencias genéricas del Ciclo Formativo y la implicación como monitor que difícilmente podrían ser abordadas desde metodologías tradicionales.

A pesar de la buena valoración otorgada, el servicio ofertado fue limitado principalmente por el tiempo de intervención del que se dispuso. Sería interesante en este sentido poder ofrecer un programa deportivo-recreativo de calidad que promueva continuadas prácticas recreativas en los escolares y contribuyan en la mejora sus hábitos de vida.

En post de superar las limitaciones relatadas se sugiere: (1) consolidar experiencias de servicio desde módulos de 1º y 2º curso de CFAAFD; (2) cumplimentar la fase de formación en centros de trabajo con actuaciones que promuevan el desarrollo socio-cultural del entorno.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abal, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32. Doi: 10.1344/RIDAS2016.2.2
2. Bringle, R.G. y Clayton, P.H. (2012). Civic education through service learning: What, How, and Why? En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.). *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp.101-124). New York: Palgrave Macmillan.
3. Bush, K.A., Edwards, M.B., Jones, G.J., Hook, J.L. y Armstrong, M.L. (2016). Service Learning For Social Change: Raising Social Consciousness Among Sport Management Students. *Sport Management Education Journal*, 10(2), 127 - 139. Doi: 10.1123/smej.2015-0008
4. Caballero, P. (2015). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), 113-126.
5. Calderón, A. y Martínez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363.
6. Callen, A., Figueras, P. y Gutiérrez, I. (2013). La adquisición de competencias de animación sociocultural. Proyecto de dinamización de las entidades de barrio. *RES Revista de Educación Social*, 16.
7. Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. Doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03
8. Carmona, G. y Casares, P. M. (2005). Las demandas de los empresarios y las competencias de los pedagogos en el marco del EEES: Un estudio en el área metropolitana de Granada. En B. Martínez Mut (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, España: Universidad Politécnica, Instituto de Ciencias de la Educación.
9. Carmona, G., Entrena, S., Martínez, F. M. y Sánchez, A. (2004). *Factores y valores personales para la empleabilidad*. Manuscrito no publicado, Universidad de Granada, Grupo de investigación HUM-580. [Investigación



- financiada por la Delegación de Empleo y Desarrollo Tecnológico de Andalucía en Granada].
10. Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Nueva York: Macmillan.
  11. Domangue, E., y Carson, R. (2008). Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
  12. Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. y Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institutions. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66-71.
  13. Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey Bass.
  14. Fernández, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
  15. Filloux, J. (1986). *Los pequeños grupos*. Buenos Aires: Nova Terra.
  16. Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
  17. Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (AS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* (Tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
  18. Gil, J. Gómez y Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
  19. Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
  20. González, M., Manrique, J.C., y López, V.M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18.
  21. Hernández, A. (2001). Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 179-196.
  22. Himelein, M., Passman, L., y Phillips, J. M. (2010). College Teaching and Community Outreach: Service Learning in an Obesity Prevention Program. *American Journal of Health Education*, 41(6), 368-378.
  23. Junta de Andalucía (1996). *Decreto 380/1996, de 29 de julio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al título de formación profesional de técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas*.
  24. Junta de Andalucía (2011). *Orden de 28 de septiembre de 2011, por la que se regulan los módulos profesionales de formación en centros de trabajo y de proyecto para el alumnado matriculado en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*.
  25. Karlin, M., y Viani, N. (2001). Project-based learning. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>
  26. Konukman, F. (2015). Reform in Physical Education Teacher Education (PETE): A Critical Inquiry for the Future. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(4), 6-21.
  27. Lamaster, K. J. (2001). Enhancing Preservice Teachers Field Experiences through the





- Addition of a Service-Learning Component. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 27-33.
28. Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.
  29. Legendre, M. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. En L. Bélair, D. Laveault, D. y C. Lebel (Dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 169-179). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
  30. Lleixà, T., y Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133. Doi:10.17583/qre.2015.1138
  31. Lucas, S. y Martínez, A. (2012, Julio). *La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior*. Comunicación presentada en el VII International Congreso de docencia universitaria e innovación, CIDUI, Barcelona. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui12/index.php/cidui12/article/view/122>
  32. Martin, N., y Baker, A. (2000). *Linking work and learning toolkit*. Portland, OR: worksystems, inc., & Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
  34. Martin, V., Warner, S. y Das, B. (2016). Senior Games: Service-Learning With Older Adults in a Sport Setting. *Sport Management Education Journal*, 10, 43-53.
  35. Ministerio de Educación y Cultura (1997). Real Decreto 1262/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas.
  36. Morales, F.M., Trianes, M.V. y Casado, A.M. (2013). Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 95-104. Doi: 10.1989/ejep.v6i2.106
  37. Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma.
  38. Puig, J.M. (coord.). (2000). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.
  39. Ríos, M. (2009). La Educación Física adaptada a pacientes con trastorno mental severo: una experiencia de aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 8(29), 79-90.
  40. Ruiz, P.J., Chiva, O. y Rivera, E. (2016). 'Aprendizaje-servicio' en los grados universitarios de Educación Física: ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la EF y el deporte* 18(3), 244-258.
  41. Sigmon, R.L. (1979). Service-learning: Three Principles. Synergist. *National Center for Service-Learning, ACTION*, 8(1), 9-11.
  42. Smith, A. y Bitzer, E. (2015). Reciprocal and scholarly service learning: emergent theoretical understandings of the university-community interface in South Africa. *Innovations in Education and Teaching International*, 20-32. Doi: 10.1080/14703297.2015.1008545.
  43. Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
  44. UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



