



Facultad de Ciencias de la
Educación

TRABAJO DE FIN DE GRADO

APS + AFMN + PA:

EVALUACIÓN DE HABILIDADES Y
COMPETENCIAS PERSONALES Y PROSOCIALES
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA
ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL Y
LA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TUTOR

CABALLERO BLANCO, PABLO JESÚS

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

ESTUDIANTE

ALONSO DEL REAL BARRERA, SANTIAGO MARÍA

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo evaluar el desarrollo de competencias personales y prosociales, así como el desarrollo académico y personal del alumnado universitario, a través del proyecto “jornada de aventura en el centro escolar”, que integra el proceso metodológico del aprendizaje servicio (APS), junto a la actividad física en el medio natural (AFMN) y la pedagogía de la aventura (PA).

El presente estudio emplea como estrategia de investigación la fenomenología descriptiva sobre un estudio de caso con una metodología mixta utilizando el cuestionario de evaluación de competencias y habilidades personales y prosociales de Peire y Estrada (2018) para la recogida de datos de carácter cuantitativo, y un diario de reflexión del estudiantado elaborado *ad-hoc* para los datos cualitativos. Para analizar estos últimos, se emplea el análisis sociológico de discursos de Conde (2009).

Los resultados muestran claras percepciones de evolución en las habilidades y competencias prosociales y personales, al igual que una percepción positiva en cuanto a la preparación académica y laboral tras el APS. Además, se realiza una triangulación de resultados para concluir una evaluación positiva sobre la relación intuitivamente notable entre los APS, las AFMN y la PA.

Palabras clave: aprendizaje servicio, actividades físicas en el medio natural, pedagogía de la aventura, gran juego, competencias personales, competencias prosociales.

ÍNDICE

I. Justificación	1
II. Introducción y marco teórico	2
A. Las actividades Físicas en la naturaleza	3
B. El Aprendizaje servicio	4
C. Pedagogía de la aventura	5
D. Sinergia entre AFMN, APS y PA.....	7
III. Objetivos y metodología	8
A. Objetivos de la investigación	8
B. Metodología.....	8
B.1. Diseño	8
B.2. Población	9
B.3. Instrumentos	9
B.4. Diseño de la actividad de APS en AFMN: el gran juego	11
B.4.I. Hilo conductor.....	11
B.4.II. Estructura y enlace con la teoría de inteligencias múltiples.....	12
B.4.III. Diseño de las actividades	12
B.4.IV. Roles del estudiantado.....	14
B.4.V. Fases organizativas de la jornada de aventura	14
B.5. Procedimiento de recogida de información	14
B.6. Análisis de datos	15
IV. Resultados y discusión	17
A. Resultados	17
A.1. Evaluación de competencias y habilidades personales y sociales.....	17
A.2. Diario de reflexión sobre el gran juego (APS)	19
B. Discusión	28
B. 1. Triangulación de datos.....	29
V. Conclusiones	32
A. Conclusión de objetivos	32
B. Limitaciones del estudio.....	34
C. Perspectivas futuras.....	34
VI. Bibliografía	35

I. JUSTIFICACIÓN

El trabajo de fin de grado que se desarrolla a continuación encuentra su justificación en el momento social-educativo en el que nos encontramos. En primera instancia, la evolución y orientación de necesaria innovación pedagógica, donde se tiende a buscar soluciones pedagógicas relacionadas con el contexto social en el que se da el proceso de enseñanza aprendizaje tanto a nivel escolar como universitario, del que emanan los recientes proyectos de aprendizaje servicio (APS), como es el objeto de esta investigación. Igualmente, es oportuno señalar el creciente desarrollo de las actividades físicas en la naturaleza (AFMN) como herramienta pedagógica en el área de la Educación Física por su marcado carácter de desarrollo de habilidades y capacidades personales y sociales y, por último, cabe destacar la pedagogía de la aventura (PA), en la que se contextualiza la intervención sobre la que se realiza la investigación, como uno de los métodos pedagógicos más apropiados para este tipo de intervenciones, ya que se basa en el modelo de responsabilidad como vía para el desarrollo personal del estudiantado.

A pesar de los muchos de los proyectos de APS desarrollados a lo largo de los últimos años, no suele darse una coincidencia en un modelo pedagógico concreto a la hora de desarrollar las diferentes fases de estos proyectos. Es por ello, que la presente investigación pretende evaluar la percepción del alumnado sobre el desarrollo de competencias personales y prosociales, a través de la organización de una actividad de APS en AFMN preparada desde el modelo pedagógico de la PA.

A su vez, se pretende averiguar la relación que tiene la percepción del estudiantado de la evolución de estas habilidades y competencias con la percepción que pueden tener sobre los APS, cómo afecta a su vida académica y sobre su próxima vida laboral.

De este modo, la investigación que se desarrolla a continuación se fundamenta en tres pilares fundamentales: los proyectos de aprendizaje servicio (APS), las actividades físicas en el medio natural (AFMN) y en la pedagogía de la aventura (PA).

II. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Las bases y fundamentos teóricos sobre las que se desarrolla la investigación propuesta se encuentran en la cohesión de la actividad física en la naturaleza (AFMN), los proyectos de Aprendizaje por Servicio (APS) y la pedagogía de la aventura (PA). Estos tres pilares suponen, a día de hoy, tres medios pedagógicos innovadores por los que se procuran aprendizajes significativos para el estudiantado (Puig, Batlle, Bosch, Palos, 2007; Montoya, 2018).

Mientras que se suelen desarrollar cada uno en diferentes situaciones y diversos contextos, en la presente investigación se pretende constatar tanto el desarrollo y la evolución de las habilidades personales y prosociales resultantes de la fusión de estos tres elementos, que ya *per se*, en mayor o menos medida, suponen una importante incidencia en estas habilidades, como la evolución académica y personal tras la ejecución del proyecto de APS (Batlle, 2014).

Esta cohesión entre las AFMN, los APS y la PA se plantea como un *collage* en el que a primera vista se reconocen los elementos con los que estamos familiarizados por separado, y más adelante, somos capaces de ver la imagen en conjunto que se presenta una vez que nos alejamos del marco. Esta manera de proceder se lleva realizando a cargo del profesor de la Universidad de Sevilla Pablo Caballero en la asignatura de la que es coordinador, Actividades Físico Recreativas en la naturaleza, siendo el papel principal de las AFMN el contexto educativo en los momentos de aprendizaje, el APS uno de los momentos de mayor atracción para el estudiantado, y la PA el medio en el que ambas se llegan a unir, como se muestra en la figura 1:

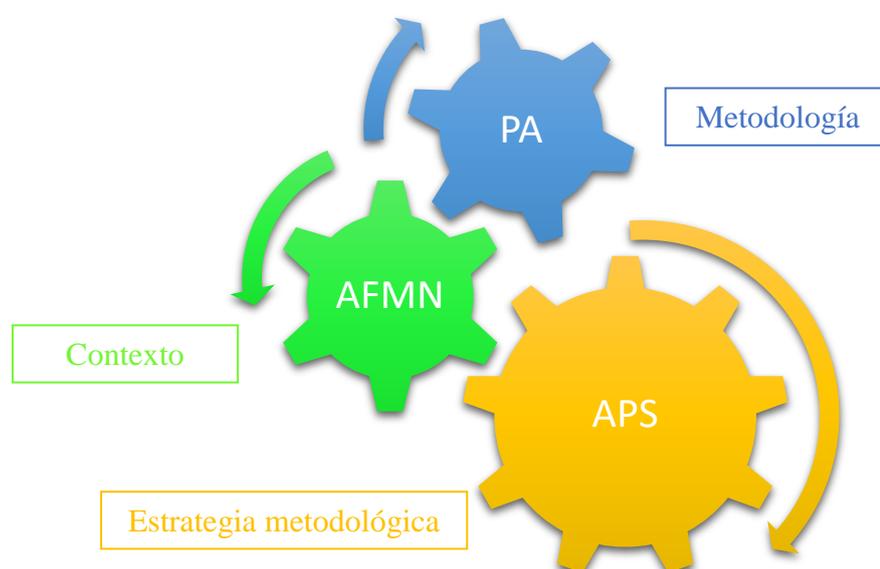


Figura 1. Cohesión propuesta entre PA, AFMN y APS

Para completar la vista general de la actividad sobre la que se realiza la investigación y de este modo llegar a tener una idea más certera de la misma, se van a desarrollar brevemente los fundamentos propios de cada uno de los elementos que la componen e intentar así hacernos una idea globalizada de la misma partiendo de los elementos individuales ya conocidos o familiares para lograr verlo como un todo.

A. LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN LA NATURALEZA

A la hora de determinar las AFMN, nos centraremos en lo más relevante para el contexto educativo, que como engloba Caballero (2012, p. 100):

Desde el punto de vista educativo (formativo), las actividades físicas en el medio natural (AFMN) plantean situaciones pedagógicas de naturaleza experiencial que implican a la totalidad de la persona, cuyas vivencias tienen una aplicabilidad inmediata (aprendizajes para la vida) (Santos y Martínez, 2011). A la vez que se enseñan aprendizajes técnicos propios de las diferentes actividades físicas en la naturaleza (técnicas de escalada, de orientación, etc.), se puede y se debe atender al desarrollo personal y social, es decir, contribuir al proceso de humanización de las personas (Parra, 2001; Parra, Caballero y Domínguez, 2009; Caballero, 2012).

Como podemos observar, la actividad física en la naturaleza en el contexto educativo, dota a la Educación Física de un profundo carácter de desarrollo personal y social en el alumnado entre otras características. No obstante, estas actividades no sirven de nada si no hay una preparación y articulación organizada, además de una reflexión sobre lo que ocurre en el medio natural en los momentos de aprendizaje (Caballero, 2012). De no tener esta organización y preparación, las AFMN pueden surtir el efecto contrario al deseado, puesto que como indica Parra et al. (2009) las AFMN no son buenas o malas por sí mismas, sino que son los objetivos que se persiguen los que lograrán desarrollar, en un sentido positivo o negativo, ciertos conocimientos y actitudes.

Así pues, con una actividad bien planteada y organizada, se pueden llegar a desarrollar las habilidades personales y sociales (entre otras) dado el potencial educativo de las AFMN, tal y como recoge Caballero (2012, p. 101) en la siguiente tabla:

Tabla 1. Capacidades/Habilidades Personales y Sociales desarrolladas en las AFMN

CAPACIDADES/HABILIDADES PERSONALES	CAPACIDADES/HABILIDADES SOCIALES
- Autonomía, toma de decisiones y establecimiento de metas	- Respeto a los demás
- Autoestima, autoafirmación, autovaloración (desarrollo de la personalidad)	- Empatía
- Participación y esfuerzo	- Comunicación
- Responsabilidad	- Asertividad
- Gestión de las emociones	- Cooperación, dar y solicitar ayuda.
- Hábitos saludables	- Confianza en los demás
- Capacidades físicas (fuerza, resistencia, etc.)	- Resolución de conflictos
- Habilidades técnicas propias (técnica de escalada, técnica de orientación, etc.)	- Respeto del medio

En nuestro caso concreto, las AFNM ocupan el marco general del desarrollo de la investigación. Esta se realiza con el estudiantado de cuarto curso del grado en Educación Primaria con mención en Educación Física, dentro de la asignatura de Actividades Físico-Recreativas en la naturaleza. En esta asignatura, se origina el contexto ideal para el desarrollo de una formación tanto académica en los contenidos

propios de las AFMN como personal y social del estudiantado, trabajando los contenidos técnico-formales del currículum (orientación, escalada, actividades de aventura, materiales deportivos, etc.), como el crecimiento personal a nivel individual y colectivo (cooperación simple y compleja, confianza en las habilidades propias y de grupo, asertividad, etc.) (Caballero, 2017).

B. EL APRENDIZAJE SERVICIO

En la actualidad educativa, es cada vez mayor la demanda por parte del estudiantado de una vía de aprendizaje que conecte a mayor nivel con las realidades sociales por las que se asimilan e interiorizan conceptos, capacidades, habilidades, en definitiva, ciertas competencias. En otras palabras, se solicita un aprendizaje realmente significativo y real que sea fácilmente reconocible el *porqué* de adquirir estas competencias establecidas por el currículum. En este sentido, el APS, si es observado en su faceta más panorámica, supone una conexión de la adquisición de estas competencias con una realidad social concreta y contextualizada en espacio y tiempo cercano a los participantes, además, supone una implicación real de las personas en su microsistema social dando un servicio previamente identificado como necesario en ese contexto, lo cual supone un añadido extra en el proceso de aprendizaje, puesto que no se limita a las competencias curriculares, sino que interviene en el crecimiento personal y social de los participantes del APS (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007).

El APS es una actividad compleja que integra aprendizaje y servicio en una sola propuesta pedagógica bien articulada (Puig et al., 2007). De este modo, se pretende que a través de la PA contextualizada en las AFMN, se organice el proceso de enseñanza-aprendizaje-servicio propuesto en esta investigación.

En resumen, el APS relaciona la acción solidaria y el currículum dando lugar a una espiral en la que el aprendizaje dota al servicio prestado de calidad y este servicio aporta sentido al aprendizaje (Batlle, 2014; Puig et al., 2007).

Como experiencia previa similar y destacable, cabe señalar el proyecto de APS descrita por Caballero, Domínguez, Miranda y Velo (2018, p. 115), donde se llevan a cabo las siguientes acciones relativas a la metodología de APS:

1. Organizar sesiones formativas previas con el alumnado universitario para dotarle de herramientas y recursos necesarios en la organización de una jornada de aventura.
2. Contactar con un centro educativo de educación primaria que quisiera realizar dicha colaboración.
3. Tutorizar el proceso de organización de la actividad (antes, durante y después).

Este proyecto de APS perseguía los objetivos de aprender a organizar una jornada de aventura (puesta en práctica del APS) en un centro escolar y poner en práctica la transferencia de aprendizajes en un contexto real de manera experiencial, a través de las actividades en la naturaleza (Caballero et al., 2018).

Dicha intervención se toma como referencia puesto que toma las fases metodológicas de APS para estructurar la práctica de la actividad a través de las AFMN, con una preparación del estudiantado universitario a través de la PA para la creación del gran juego (puesta en práctica del APS).

C. PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA

La PA encuentra sus raíces en el Aprendizaje Experiencial (*Experiential Learning*) postulado por Dewey y Hahn, siendo principalmente desarrollado en España por Parra desde el año 2001, sumándose a él cada vez más investigadores en la última década (Batlle, 2014). Así pues, la PA se basa en un aprendizaje que parte de la experiencia en el entorno natural y/o urbano con el objetivo de favorecer el proceso de humanización de las personas, tanto alumnado como profesorado (Parra, Caballero y Domínguez, 2009).

Caballero (2012, p. 102) engloba las finalidades y objetivos de la PA de la siguiente manera:

La finalidad de la PA es contribuir al desarrollo personal y social de las personas a través de las actividades físicas en el medio natural; o dicho de otra forma, contribuir al proceso de humanización. Se persigue educar “en” y sobre todo “a través” de las actividades físicas en el medio natural y las actividades de reto/aventura (Parra, Caballero, y Domínguez, 2009).

A esta finalidad última se le añaden complementariamente los objetivos de enfrentar situaciones de reto/aventura para gestionar y controlar emociones y sensaciones complejas, para poder imaginar cómo afrontaríamos retos personales y sociales cada vez mayores; y, a su vez, ser capaces de afrontar situaciones con umbrales de sensación bajos, para ser capaces de disfrutar de la cotidianidad de la actividad física y del día ordinario (Caballero, 2012).

La PA aborda las AFMN desde un punto de partida previo a la propia práctica para favorecer así el desarrollo personal y social del estudiantado implicado. Mientras que por un lado se puede abordar la orientación deportiva situando al estudiantado en una carrera de orientación con las nociones básicas sobre interpretación de mapas y uso de la brújula, la PA previamente trata las relaciones intrapersonales y sociales entre los participantes, de manera que se crean situaciones en las que se aprende a exponer y defender una idea, así como escuchar las ideas de los demás, exponiendo al alumnado a situaciones controladas en cuanto al proceso de toma de decisiones que se da en este deporte, por ejemplo, a la hora de abordar un recorrido estratégico. Esta misma habilidad, adquirida aparentemente para la óptima práctica del deporte de la orientación, es extrapolable a futuras situaciones sociales a las que deberá enfrentarse el alumnado en su vida cotidiana.

Este y otros ejemplos similares son imagen de la idea de *humanización* que persigue la PA. Esta es posible por el carácter globalizador de las actividades que se desarrollan en cada uno de los pasos metodológicos de esta pedagogía, por las que el participante se implica de manera plena, a todos los niveles (mental, corporal y sentimental).

El proceso metodológico que plantea la PA (Figura 2) consta de nueve pasos, que lejos de ser una secuencia fija e inamovible, pueden intercalarse, aplicarse de forma aislada, combinarse y, en definitiva, realizarse en el orden que favorezca la consecución de los objetivos que se persiguen (Caballero, 2012, p. 104).



Figura 2. Pasos metodológicos de la Pedagogía de la Aventura

En este sentido, la PA supone el modelo pedagógico en el que se vertebra la preparación de un grupo clase para afrontar el diseño y puesta en práctica del gran juego siguiendo las fases propias del APS.

Con ello, se pretende, a un nivel grupal (macrosocial), que el estudiantado participante afronte el reto del diseño del APS como grupo cohesionado, trabajando de manera cooperativa antes, durante y después de la puesta en práctica; a un nivel de pequeño grupo (social/interpersonal), crear, desarrollar y fortalecer las relaciones intragrupales en la realización de tareas y trabajos grupales; y, a nivel personal (personal/intrapersonal), desarrollar las habilidades personales que favorecieran el conocimiento propio y la imagen personal de cada uno, de manera que se afrontaran los retos/tareas desde el conocimiento de las propias limitaciones y las ganas de autosuperación, satisfacción personal, etc.

D. SINERGIA ENTRE AFMN, APS Y PA

Para seguir construyendo nuestra imagen general del proyecto sobre el que se realiza la investigación, recordamos que la actividad consiste en un gran juego ambientado en las AFMN, elaborado a través del proceso metodológico de APS, cohesionados por la PA (Figura 1).

Esta unión resulta factible dado el carácter de desarrollo de valores, habilidades y capacidades, tanto personales como sociales, que encontramos separadamente en cada uno de los elementos, partiendo de la premisa de que, en conjunto, deberían constituir un cuadro óptimo para el crecimiento humano de los participantes sin llegar a desmarcarse del currículum educativo, lo cual sería posible sin una organización y planteamiento previo de los objetivos a lograr.

1. Las AFMN pueden tener un resultado totalmente contrario al deseado. Por ejemplo, pretende educar en ecología y cuidado del medio ambiente y producir actitudes irresponsables y descuidadas con el medio natural.

2. El APS puede resultar un mero voluntariado social (falta de aprendizaje) o simplemente en trabajo de campo (sin ningún tipo de acción social).

3. La PA puede convertirse en una mera consecución de actividades más o menos dinamizadas y alejadas de la práctica convencional de la Educación Física en las escuelas.

Los elementos principales para evitar este trabajo vacío son la intencionalidad educativa y el proceso de reflexión, presentes en las características imprescindibles de los tres elementos. Es precisamente en los momentos de reflexión, en los que pensar sobre la experiencia vivida, cuando los participantes en cada uno de los elementos se hacen conscientes del aprendizaje adquirido y se realiza el proceso de interiorización de esas habilidades y competencias, es decir, donde reside principalmente la intención educativa.

Del momento de reflexión del gran juego (Caballero, et al., 2018) es de donde se extraen los resultados válidos para evaluar el desarrollo de los participantes en las competencias y habilidades personales y prosociales.

Como ya se ha dicho, estas pueden trabajarse de manera separada en cada uno de los elementos empleados en la creación del gran juego, no obstante, se espera un mayor y más efectivo desarrollo de las mismas, siendo aplicables de manera transversal en cada una de las tres áreas con diferentes objetivos facilitando así la extrapolación de estas habilidades a cualquier otra circunstancia futura de la cotidianidad de la vida. Por ejemplo, en cuanto al control de las emociones, aprenderlo a través de la PA enfrentándose a situaciones que disparan las emociones y de esta manera conocerlas y aprender a trabajar con ellas da pie a cuando se practique escalada u orientación deportiva (AFMN), se reconozcan las emociones que surgen y sepan realizar la práctica de las mismas de manera responsable controlándolas, y del mismo modo, en cuanto se realiza el APS y se enfrenten a momentos más complicados o efusivos del proyecto, reconozcan esas emociones y las modulen para poder concluir el mismo evitando el abandono en los momentos complejos o cotidianos.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

A. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación es evaluar la percepción del alumnado sobre el desarrollo de competencias personales y prosociales, a través de la organización de una actividad de APS en AFMN.

Como objetivos específicos que contribuyen a la consecución del objetivo principal, son los siguientes:

- Conocer la percepción del alumnado sobre las siguientes habilidades personales y prosociales: creatividad e imaginación, concentración, interdisciplinariedad, (transversalidad y globalización), resiliencia, control emocional, esfuerzo, asertividad, adaptabilidad, empatía y cooperación.
- Conocer la percepción del alumnado sobre el aprendizaje adquirido a través de la actividad de APS: desarrollo profesional, autoevaluación sobre la implicación, percepción sobre los cargos de responsabilidad, reflexión sobre el rol llevado a cabo por los compañeros/as y perspectivas futuras de aplicación del APS.
- Conocer la percepción del alumnado sobre la actividad de APS: aspectos positivos de la actividad, aspectos negativos de la actividad y percepción general de la actividad.

B. METODOLOGÍA

A través de una rúbrica a modo de cuestionario y de los diarios de reflexión elaborados por el estudiantado participante del APS, se recogen los datos necesarios para, tras su análisis, poder exponer los resultados obtenidos y extraer las conclusiones oportunas sobre la consecución de los objetivos que se persiguen con la presente investigación en relación a la percepción de la evolución personal, académica y profesional del mismo.

B.1. DISEÑO

El presente estudio emplea como estrategia de investigación la fenomenología descriptiva, cuyo principal foco de atención es el estudio de lo cotidiano, de la experiencia humana, de la experiencia vital, entendida como la experiencia no conceptualizada o categorizada (Báez, 2014). Se utilizó el estudio de casos para determinar la percepción del estudiantado del grupo experimental sobre los aprendizajes producidos por el programa y la opinión sobre el mismo, combinando instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Así pues, la investigación trata sobre un estudio de caso con una metodología mixta, definiendo el estudio de casos como “el análisis y descripción holística e intensiva de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Merriam, 1998, p. 27). Su rasgo principal, que distingue este tipo de investigación, es que enfatiza la integridad o totalidad de los sistemas que están siendo investigados (Sevillano, 2003).

Por otro lado, la metodología mixta facilita la comprensión profunda de una realidad que es singular e irreplicable, atendiendo a la sutileza y complejidad del caso (Vázquez, 2002). Otorga la misma importancia al proceso y a los resultados, y utiliza fuentes de información que ofrecen un conocimiento más completo del proceso (Hellison y Walsh, 2002).

Las metodologías mixtas, presentan un gran interés para la evaluación de programas educativos, al ofrecer la posibilidad de complementar los datos numéricos obtenidos con una descripción y contextualización; aumentando la potencia de ambos métodos (Anguera, 2008; Sánchez, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2003). Tashakkori y Teddlie (2003, p. 5), señalan un creciente aumento de las metodologías mixtas en los estudios de ciencias sociales y comportamentales, describiendo este auge como “el tercer movimiento metodológico”.

En definitiva, el estudio está realizado desde la perspectiva de trabajo cualitativo, integrando instrumentos cuantitativos, por ser el que mejor se adecua al objeto de estudio planteado (Anguera, 1995; Ballester, 2001); puesto que trata la realidad entendida por las personas que la experimentan, narrada y descrita por los protagonistas de la misma (Rodríguez, Gil y García, 1995).

B.2. POBLACIÓN

La selección de la muestra en el presente estudio fue no probabilística y por conveniencia. Se trata del estudiantado de 4º curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) de la asignatura de Actividades Físico-Recreativas en la Naturaleza, específica de la mención en Educación Física, que participaron durante el curso académico 2017/2018 en el proyecto de APS en el Colegio Divino Salvador (Cortegana, Huelva) “En busca del Secreto del Dragón”. La edad del estudiantado participante está comprendida entre los 22 y los 30 años.

El universo de la muestra lo componían 88 estudiantes matriculados en la asignatura de Actividades físico-recreativas en la naturaleza; de los cuales, finalmente formaron parte del estudio 50 estudiantes, que fueron los que cumplieron los siguientes criterios de inclusión: participar en la actividad “gran juego en el centro educativo” (asociado a uno de los dos modelos de evaluación de dicha asignatura) y realizar un diario de reflexión del mismo.

B.3. INSTRUMENTOS

Para la recogida de los datos, se utilizan dos instrumentos diferentes para evaluar cada uno de los objetivos:

- ***Cuestionario de competencias y habilidades personales y prosociales.***

Se utiliza una rúbrica a modo de cuestionario elaborado por Peire y Estrada (2018) con la función de que el estudiantado realice una autoevaluación a modo de reflexión sobre el nivel de desarrollo alcanzado.

Se presentan 10 ítems que suponen una concreción aproximada de las competencias y habilidades específicas que el estudiantado precisará en su próxima vida profesional para poder llevar a cabo programaciones en la Educación Física escolar en las AFMN, “aquellas competencias personales y prosociales que se manifiestan en la práctica de actividades físicas en la naturaleza, y que son fácilmente identificables y evaluables, tanto por el profesorado como, y más determinante, por parte del alumnado participante.” (Peire Fernández y Estrada Aguilar, 2018, p. 83). En esta línea, se presentan los siguientes ítems para su evaluación:

- | | |
|------------------------------|------------------|
| 1. Creatividad e Imaginación | 6. Esfuerzo |
| 2. Concentración | 7. Asertividad |
| 3. Interdisciplinaria | 8. Adaptabilidad |
| 4. Resiliencia | 9. Empatía |
| 5. Control emocional | 10. Cooperación |

Cada uno de los ítems viene definido previamente. El grado de consecución de éstos se representa en una escala del 1 al 4, definiendo el significado aproximado de la escala, siendo generalmente 1 menor grado de consecución y 4 el máximo grado de consecución. Finalmente, se incluye un espacio de respuesta libre para observaciones y comentarios.

- **Diario del alumno:**

Del diario del alumno se extraerán los datos relativos a la percepción del estudiantado sobre el aprendizaje adquirido tras el gran juego (APS), así como las percepciones sobre el APS como instrumento metodológico y sus perspectivas futuras sobre la aplicación de otros proyectos de APS. Consiste en un diario de reflexión sobre el gran juego y el APS elaborado ad-hoc para la presente investigación. Las preguntas propuestas en dicho diario eran de carácter abierto, orientadas a determinar las diferentes dimensiones a evaluar. Además, en el mismo, se pedía la concreción del rol asumido en la puesta en práctica del proyecto APS (gran juego).

Las preguntas orientadas al aprendizaje adquirido tras el gran juego son:

1. ¿Qué has aprendido a lo largo del gran juego?
2. Reflexiona y valora (del 1 al 10) tu participación en la actividad.
3. Reflexiona y valora (del 1 al 10) la labor desempeñada por los compañeros que han asumido el rol de “responsables de la actividad”.

Las preguntas referentes al uso del APS en el ámbito universitario son:

1. Indica el aspecto positivo que más te haya impactado del gran juego.
2. Señala un aspecto negativo que no te haya gustado de la actividad.
3. La actividad se encuadra dentro del APS. ¿Qué te parece el uso de esta metodología en tu formación?

En cuanto a las perspectivas futuras de ejecución u organización de otros proyectos de APS:

1. ¿Te imaginas organizando actividades de este tipo en tu futuro profesional?

Se añade al final un apartado de observaciones para complementar la calidad de las respuestas.

B.4. DISEÑO DE LA ACTIVIDAD DE APS EN AFMN: EL GRAN JUEGO

Como se ha descrito previamente (v. II.B), el APS engloba un aprendizaje por parte del estudiantado en un contexto marcado por una necesidad social en la que se interviene entremezclando conceptos teóricos con la puesta en práctica. Concretamente, se han llevado a cabo los siguientes pasos metodológicos propios del APS en la creación del gran juego:

- Organizar sesiones formativas previas con el estudiantado universitario para así dotarles de las herramientas y los recursos necesarios para la creación y organización de una jornada de aventura a través de un gran juego.
- Contactar con un centro educativo de educación infantil y primaria que quisiera colaborar y participar con el proyecto.
- Realizar una tutorización del proceso de organización de la actividad (antes, durante y después).

El APS se introduce en la asignatura con la proposición de la creación de unas jornadas de aventura en el CEIP, donde los estudiantes matriculados son responsables de la creación del gran juego (desde el inicio del proyecto, como durante la aplicación y después de la misma) contando con el profesorado como un acompañante o guía del proceso. De esta manera, el estudiantado tuvo que crear y gestionar los grupos de trabajo pertinentes (actividades, disfraces, materiales, etc.), evaluar los resultados y gestionar los procesos de tomas de decisiones.

A continuación, se presentan los elementos a tener en cuenta por el estudiantado a la hora de preparar y diseñar el gran juego en el centro escolar.

B.4.I. HILO CONDUCTOR

El hilo conductor o la temática adaptada del gran juego es el elemento que permite generar un mundo de fantasía que empuje a participar en la actividad, dotándola de motivación para el público al que va dirigido.

En este caso, el público referido lo formaban los niños y niñas del colegio colaborador, con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años de edad (infantil y primaria), por lo que el hilo conductor fue una película de animación de *DreamWorks* titulada “Cómo entrenar a tu dragón”. De esta manera, el centro escolar se convertía en un mundo de vikingos y dragones en el que deberían descubrir los secretos de los dragones que habitan en Cortegana para poder entrenarlos y convivir con ellos.

B.4.II. ESTRUCTURA Y ENLACE CON LA TEORÍA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El gran juego se tituló “En busca de los secretos del dragón”, y se estructuró en 8 tipos de retos relacionados, cada uno de ellos, con una de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) de modo que se pretendía desarrollar los diferentes tipos de inteligencia a través de juegos al aire libre (AFMN).

La estructura del gran juego contemplaba la participación tanto del alumnado de infantil como el de primaria, de modo que se realizaron varios diseños de actividades adaptadas a ambas etapas educativas y al número de participantes de cada etapa, dando lugar a 8 actividades para la etapa de infantil y 24 actividades para la de primaria.

El segundo nivel de estructuración se llevaba a cabo por “familias”, tantas como actividades hubiera diseñadas (24 familias en EP, 8 familias en EI; dado el rango de niños y niñas en cada etapa educativa) de manera que siempre hubiera una familia en cada una de las actividades o retos. Estas familias estaban formadas por 6-8 niños y niñas de diferentes cursos dentro de cada etapa educativa, dando lugar a grupos heterogéneos tanto en edad como en género y nivel educativo. Estos grupos favorecían la comunicación intergrupala a la hora de aportar diferentes puntos de vista para afrontar y superar los retos planteados.

Por tanto, cada una de las 24 familias debía de visitar 8 nidos de dragones dónde se les plantearía un reto, de manera que no todos pasarían por todas las actividades, no obstante estarían la mayor parte del tiempo implicados en una de ellas sin tener que perder el tiempo en esperar a que otros grupos acabaran una actividad.

Para controlar los retos por los que las familias iban participando, se diseñó una tarjeta de control de carrera de orientación a modo de pasaporte. En éstos, los responsables de las actividades certificaban la visita al reto o al nido de dragón en cuestión además de facilitarles tarjetas con los dragones que aparecen en las películas con información detallada de cada uno.

B.4.III. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

Según la teoría de Howard Gardner (1983), existen 8 inteligencias convergentes en el ser humano que le permiten observar el contexto en el que se encuentra de manera diferente, dando uso de ellas en función de las necesidades que le presenten diferentes situaciones cotidianas, a saber: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia visual y espacial, inteligencia corporal y kinestésica, inteligencia musical, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista.

En conocimiento de ellos, los diferentes grupos de trabajos relacionados con el diseño de las actividades llevaron a cabo una distribución de las inteligencias para preparar retos acordes con cada una de ellas y adaptadas a la etapa educativa para la que iba a estar dirigida, siendo la implicación activa parte principal del reto. Para el diseño, se tuvieron en cuenta los elementos esenciales que logran que una actividad funcione y contribuya al proceso de humanización propuesto por la PA (Parra et al., 2009):

- Generar sensaciones de seguridad: las actividades a pesar de implicar ciertos riesgos, deben generar un clima de confianza y realizarse de forma segura.

- Favorecer el “sentirse a gusto”: relativizar el éxito y el fracaso diseñando tareas abiertas con múltiples soluciones y que impliquen la cooperación y la interrelación.

- Crear espacios, materiales y actividades que inviten a aprender: actividades que supongan retos y desafíos superables, una aventura vertebrada en torno a un hilo conductor que suponga una implicación global del alumnado, sintiéndose protagonista del proceso y fomentando la reflexión de los momentos de aprendizaje.

Un par de ejemplos de actividades que se desarrollaron a lo largo del gran juego son los descritos por Caballero, Miranda y Velo (en redacción).

ACTIVIDAD 1. MUR-MIR	
Objetivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las habilidades sensoriales a través del juego. • Potenciar el sentido del oído y la orientación espacial.
Bloque temático	Desarrollo y conocimiento de la inteligencia visual y espacial a través de un hilo conductor.
Descripción	<p>El grupo formará un círculo. Se elegirá dos voluntarios a los que se les vendarán los ojos. Uno de ellos tendrá que atrapar al otro dentro del círculo utilizando el sentido del oído; para ello, uno de los dos dirá “mur” y el otro “mir”.</p> <p>Esto se relaciona con la confusión de los sentidos que experimentan los dragones de la película cuando se producen sonidos estridentes.</p> <p>Variante: los compañeros que forman el círculo pueden hacer ruido para dificultar que se encuentren.</p>
ACTIVIDAD 2. AYUDA AL DRAGÓN	
Objetivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y vivenciar las características de juegos cooperativos. • Potenciar la capacidad de imaginación en los niños. • Observar los diferentes roles que asumen los alumnos.
Bloque temático	Naturalista: basado en la atracción y sensibilidad por el mundo natural.
Descripción	<p>Hay que ayudar a un dragón que tiene un ala herida. En el grupo de alumnos, uno de ellos hará el papel de dragón y el resto harán de transportes o medios con los que ayudarán al dragón a resolver las diferentes problemáticas planteadas, se darán tres situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar al dragón a cruzar el río. 2. Ayudar al dragón a subir al poblado a través de una colina muy empinada. 3. Ayudarlo a subir de un agujero por donde ha caído en una zona de cuevas. <p>Ellos se repartirán los roles y buscarán soluciones, es una tarea abierta con múltiples formas de resolución.</p>

B.4.IV. ROLES DEL ESTUDIANTADO

Como se ha mencionado previamente, la asignación de roles durante la actividad supone uno de los elementos principales para el desarrollo de la misma. Los diferentes roles asumidos por el estudiantado universitario fueron:

- Organizadores: encargados del desarrollo del gran juego antes, durante y después de su puesta en práctica (creación de grupos de trabajo, asignación de tareas, etc.). Suponen los enlaces más directos entre el grupo de estudiantes y el profesorado en los momentos de necesidad de ayuda y/o guía.

- Actividades: son tanto los componentes del grupo de trabajo encargado de diseñar las actividades a desarrollar durante el gran juego, como aquellos encargados de ponerlas en práctica durante el mismo, explicando la actividad a las diferentes familias quedando siempre en el espacio asignado a su actividad.

- Lazarillos: responsables de las diferentes familias encargados de guiarlos a través de los diferentes nidos de dragón. Además, se encargaban de introducir en la temática a las familias caracterizándolos, eligiendo un nombre de familia y grito de guerra, etc.

B.4.V. FASES ORGANIZATIVAS DE LA JORNADA DE AVENTURA

A la hora de estructurar las acciones organizativas a lo largo del tiempo, el estudiantado universitario empleó los tiempos organizativos para una jornada físico-recreativa postulados por Caballero, Sayago, Domínguez, Pérez y Parra (2006):

- Fase preactiva (1^{er} y 2^o tiempo organizativo y acciones preparatorias): se concretan los objetivos, los grupos de trabajo, la temática, el vestuario, las tareas, materiales, distribuciones, desplazamientos, etc.

- Fase activa (3^{er} tiempo organizativo, acciones durante la jornada): reunión previa al inicio de la actividad, caracterización y ambientación, asignación de grupos, desarrollo de las actividades y reflexión.

- Fase postactiva (4^o tiempo organizativo, acciones después de la jornada): evaluación y reflexión sobre la jornada, sobre lo aprendido, la implicación personal y de los compañeros, aspectos positivos y negativos de la actividad en su desarrollo y posibles mejoras a realizar.

B.5. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recogida de datos, en cuanto al cuestionario de habilidades y competencias, se realizó en la última sesión de la asignatura en la que se realiza el proyecto de APS, momento final, a modo de autoevaluación reflexiva por parte del estudiantado. La recogida la realizó el presente autor del mismo de manera física al finalizar esta sesión.

Por otra parte, el diario de reflexión con respecto al gran juego, forma parte de los medios de evaluación de la asignatura, junto con un diario de cada una de las sesiones prácticas realizadas en ésta. Ello ha facilitado la recogida de los mismos en el cuaderno de clase de cada uno de los estudiantes, encontrándose en un apartado concreto del mismo cuaderno la reflexión requerida para esta investigación. La recogida en este caso fue realizada por el profesor, puesto que el estudiantado debía de hacerle llegar telemáticamente los cuadernos de la asignatura.

B.6. ANÁLISIS DE DATOS

1. Cuestionario de evaluación de competencias y habilidades personales y prosociales:

El análisis de los datos obtenidos por medio del cuestionario de habilidades y competencias personales y prosociales de Peire y Estrada (2018) es de carácter cuantitativo, del que esperamos obtener una aproximación a la máxima consecución de las habilidades del grupo en general, y nos determinará un grado medio sobre la misma.

Se llevará a cabo un análisis estadístico descriptivo del total de las respuestas y de cada ítem por separado para obtener la media, la moda de respuesta, la desviación típica así como los mínimos y máximos destacables, empleando el programa Excel de la versión de Office 360 para Windows.

2. Diario del alumno:

El análisis de los datos obtenidos de los diarios reflexivos relativos al gran juego (APS), es de carácter cualitativo. De este análisis se espera obtener una percepción del aprendizaje adquirido tras el APS enmarcado en la PA a través de las AFMN por parte del estudiantado universitario, y, a su vez, una relación de opiniones sobre aspectos positivos y negativos de este tipo de proyectos metodológicos y las perspectivas de la ejecución profesional de este tipo de proceso metodológico. Para ello, se emplea el programa de lectura PDF Acrobat Reader para Windows y el programa Word de la versión de Office 360 para Windows a la hora de recopilar las percepciones útiles para la investigación.

Éste se lleva a cabo mediante el análisis sociológico de discursos de Conde (2009), realizando una lectura, minuciosa y literal, del texto para tener una comprensión global sobre su contenido. A partir de esa lectura previa surgen una serie de conjeturas preanalíticas, que se confirman o rechazan en relecturas posteriores. Como dice Conde (2009, p. 110):

El análisis sociológico del sistema de discursos exige un trabajo de lectura de la totalidad de las transcripciones hasta que se alcance un nivel mínimo de comprensión de las mismas, de una lectura capaz de posibilitar la formulación de (...) unas conjeturas preanalíticas iniciales que, luego, en unas posteriores relecturas, pueden ser confirmadas o rechazadas.

Una vez realizada la primera visión global del texto, se llevan a cabo un conjunto de procedimientos de análisis de los discursos, siguiendo las pautas establecidas por Conde (2009) presentadas a continuación:

- 1º Análisis de las posiciones discursivas básicas del entrevistado.

Se realiza una identificación de la posición social desde la que habla el sujeto con respecto a su argumentación y toma de posición a través de las evidencias del texto. Según Conde (2009, p. 145): “el análisis de las “posiciones discursivas del grupo”, o de las posiciones asociadas a sus distintas fracciones constitutivas, nos suministra una especie de guía general para adentrarnos en el análisis y en la construcción de los “discursos””.

- 2º Análisis de las configuraciones narrativas.

Se genera una aproximación literal y global del texto en base a los objetivos de la investigación, estructurando el texto en dimensiones para que sirvan como hilo conductor del análisis. Como indica Conde (2009, p. 168):

Consiste en elegir y seleccionar aquellas dimensiones del texto que dando cuenta literal del mismo (...) permite, al mismo tiempo, polarizarlo y ponerlo en relación tanto con el contexto social en el que se ha producido, como con los objetivos de la investigación.

- 3º Análisis de los espacios semánticos.

Se identifican y organizan el conjunto de espacios semánticos que aparecen en el texto, aquellos importantes para responder a los objetivos de la investigación. Se interpreta como espacio semántico (Greimes, 1982, citado en Conde 2009, p. 204): “un conjunto de unidades léxicas, consideradas a título de hipótesis de trabajo, dotadas de una organización estructural subyacente”.

Según Conde (2009, p. 206):

Se trata de una análisis más internalista, más explicativo y menos interpretativo de los textos con el que se trata de observar los campos de asociaciones, de similitudes, de distancias y de diferencias que se establecen entre unos y otros términos, entre unos y otros elementos expresivos de las conversaciones, entre unos y otros “espacios semánticos” dentro del corpus de textos más general.

- 4º Redacción del análisis sociológico

Se elabora un informe final para mostrar el análisis e interpretación realizado en los análisis previos. El hilo conductor que articula la presentación de los resultados son las dimensiones establecidas en la configuración narrativa. Como señala Conde (2009, p. 244): “la tarea de la escritura, forzosamente personal, es donde se acaba materializando y expresando el conjunto del trabajo de análisis e interpretación del corpus de textos desarrollado en función de los objetivos de la investigación (...)”.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A. RESULTADOS

A.1. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES PERSONALES Y SOCIALES

En cuanto al cuestionario de evaluación de habilidades y competencias de Peire y Estrada (2018), los resultados reflejados en la Tabla 2 muestran un leve incremento de las habilidades y capacidades trabajadas, dándose momentos puntuales en los que las competencias de empatía, asertividad y concentración presentan niveles más bajos de desarrollo, a la par que suponen de las habilidades con mayor evolución general.

- Análisis por grado de consecución en las respuestas (1 a 4):

La **media** de respuesta (de 1 a 4) es, en creatividad e imaginación 3,03; interdisciplinariedad (transversalidad y globalización) 3,12; resiliencia 3,15; adaptabilidad 3,15; asertividad 3,15; concentración 3,18; esfuerzo 3,21; empatía 3,34; cooperación 3,34; y control emocional 3,37.

La **moda media** en las respuestas del grado de consecución es 3.

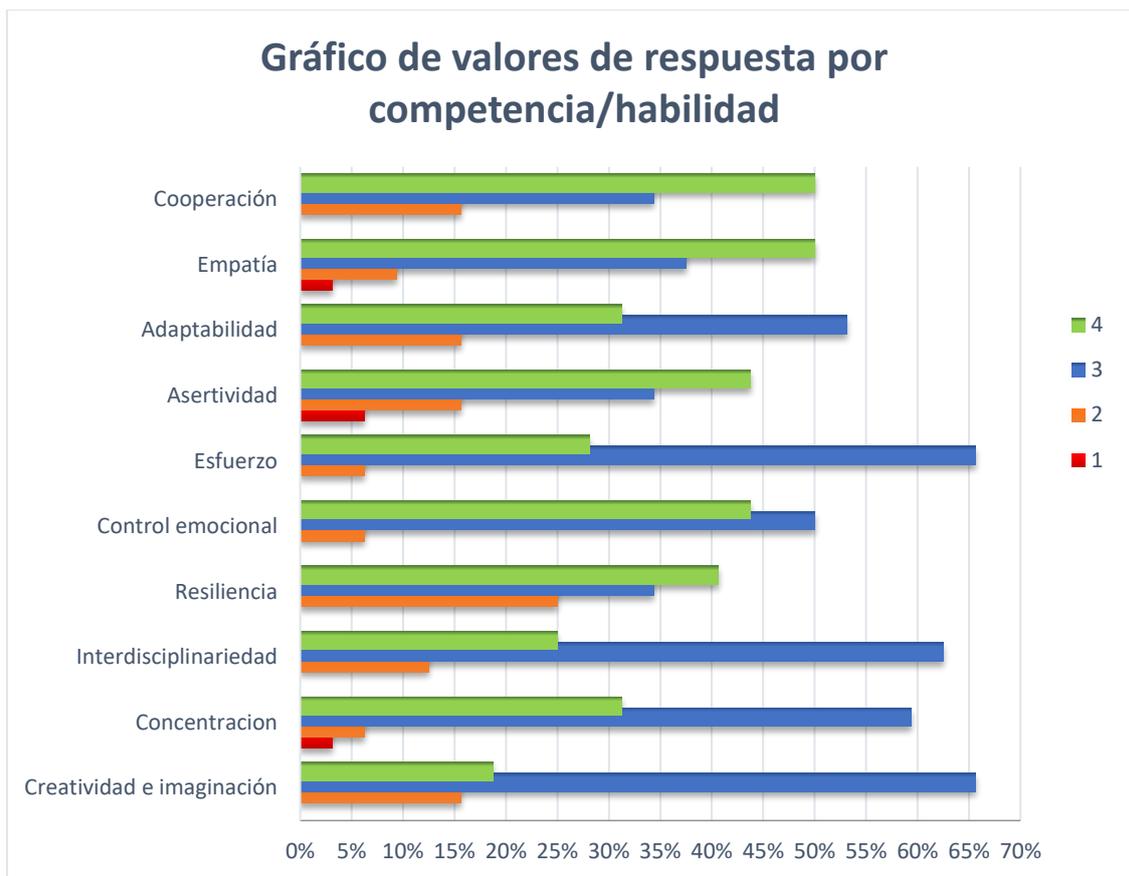
La **desviación típica media** del conjunto de tipo de respuesta es de 0,7.

En términos generales, los **picos de evolución máxima** (mayor respuesta en 4) se presentan en las habilidades/capacidades de Resiliencia (40,63%), Asertividad (43,75%), Empatía (50%) y Cooperación (50%). Por el contrario, se encuentran **picos de evolución mínima** (mayor respuesta en 1) en la Asertividad (6,25%), seguida de la Concentración (3,13%) y la Empatía (3,13%).

Los índices **máximos** (mayor cantidad de respuestas) se encuentran en las habilidades/capacidades de Creatividad e Imaginación (65,63%) y de Esfuerzo (65,63%). Por contra, los índices **mínimos** (menor cantidad de respuestas) se hallan en la Concentración y en la Empatía (3,13%).

Tabla 2. Porcentajes de respuesta del cuestionario de Evaluación de Habilidades y Competencias Personales y Prosociales.

	Creatividad imaginación	Concentración	Interdisciplinariedad	Resiliencia	Control emocional	Esfuerzo	Asertividad	Adaptabilidad	Empatía	Cooperación
1	0,00%	3,13%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	3,13%	0,00%
2	15,63%	6,25%	12,50%	25,00%	6,25%	6,25%	15,63%	15,63%	9,38%	15,63%
3	65,63%	59,38%	62,50%	34,38%	50,00%	65,63%	34,38%	53,13%	37,50%	34,38%
4	18,75%	31,25%	25,00%	40,63%	43,75%	28,13%	43,75%	31,25%	50,00%	50,00%
M	3,03	3,18	3,12	3,15	3,37	3,21	3,15	3,15	3,34	3,34



- Análisis por competencias y habilidades:

Tabla 3. Resultados detallados por competencias/habilidades

	Creatividad e imaginación	Concentración	Interdisciplinariedad	Resiliencia	Control emocional	Esfuerzo	Asertividad	Adaptabilidad	Empatía	Cooperación
Media	3,03	3,19	3,13	3,16	3,38	3,22	3,16	3,16	3,34	3,34
Moda	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4
Des. Típica	0,59	0,69	0,61	0,81	0,61	0,55	0,92	0,68	0,79	0,75
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2

A.2. DIARIO DE REFLEXIÓN SOBRE EL GRAN JUEGO (APS)

El análisis de los diarios de reflexión del estudiantado tras la puesta en práctica del gran juego (APS) ha dado lugar a estructurar los resultados en siete dimensiones:

- Desarrollo profesional.
- Autoevaluación sobre la implicación en la actividad.
- Percepción sobre los responsables de la actividad.
- Aspectos positivos y negativos de la actividad.
- Percepciones generales de la actividad.
- Perspectivas futuras de aplicación de APS.

Dentro de cada una de estas dimensiones, se derivan las categorías oportunas del análisis de los textos:

- *Desarrollo profesional.*

Dentro de esta pregunta se han obtenido una gran cantidad de opiniones y percepciones con respecto a lo que esta actividad ha aportado al estudiantado. Por un lado, varios han destacado la satisfacción personal que han obtenido al vivir la experiencia de la preparación y puesta en práctica del gran juego:

(A2) *“Me enorgullece haber podido ser partícipe de este gran juego, pues ha sido la actividad en la que más he aprendido este curso.”*

(A13) *“La verdad, que puedo decir que casi que he aprendido más en este gran juego que en muchísimas más asignaturas a lo largo de la carrera, el tratar con alumnos/as es muy diferente y es donde sacas verdaderamente tu lado docente que llevas dentro.”*

(A29) *“El tener que dirigir a un grupo de niños, que todos te escuchen y entiendan que le estas pidiendo. Para mí ha sido espectacular esta experiencia.”*

Por otra parte, otros estudiantes destacan el aprendizaje obtenido en cuanto a la capacidad de organización y preparación propias del APS, así como la resolución de imprevistos y contratiempos aplicando adaptaciones:

(A7) *“Aprendimos a organizarnos, a preparar, a planificar a subsanar errores e imprevistos.”*

(A17) *“...saber reaccionar antes las distintas dificultades que se presentaban a hora de llevar mi actividad.”*

(A31) *“El único impedimento que tuvimos fue la lluvia. Sin embargo, actuamos rápido y pusimos solución al no poder utilizar las instalaciones exteriores del centro.”*

(A45) *“...para realizar un juego de estas dimensiones, es necesaria mucha planificación y comunicación con todos los participantes.”*

Algunos de ellos, centran el aprendizaje directamente en alguna capacidad o habilidad concreta:

(A14) *“He aprendido cómo realizar actividades relacionadas con un tema, tocando distintas materias, y capacidades en los alumnos y alumnas.”*

(A22) *“Así mismo también desarrolle mi imaginación y a saber trabajar en lugares pequeños con un gran número de alumnos y alumnas.”*

(A24) *“...he podido comprobar todo el trabajo y esfuerzo que conlleva (antes y durante) la realización de un “gran juego” como este.”*

(A50) *“Sin duda una experiencia donde he aprendido mucho, ... teniendo siempre presente la creatividad e imaginación.”*

En cuanto a competencias y habilidades, cabe señalar la cooperación:

(A9) *“...con la cooperación de todo una clase y cada uno aportando su granito de arena se pueden realizar cosas impresionantes.”*

(A11) *“Cuando todo un grupo trabaja junto, y lo más importante, con ilusión y empeño, ... cualquier juego o actividad que se realice será extraordinaria.”*

(A28) *“...el trabajo en equipo soluciona muchas limitaciones.”*

(A32) *“El gran juego es un resultado de trabajo en equipo y participación.”*

(A47) *“...es posible organizar a muchísimas personas si éstas se implican en un objetivo común.”*

- ***Autoevaluación sobre la implicación en la actividad.***

La percepción general sobre la participación personal en el gran juego sugiere que la actividad se afrontó con ilusión y compromiso por parte del estudiantado:

(A8) *“...he participado con la ilusión y las ganas posibles para aportar mi granito de arena a esta gran actividad.”*

(A18) *“...estaba tan metido en la dinámica de ir de una parada a otra que ni sabía ni qué hora era.”*

(A20) *“...todos pusimos de nuestro lado... para que el juego saliese a la perfección.”*

(A37) *“...el nivel de implicación, he hecho todo lo que he podido, aunque mi actividad fue cambiada en el último minuto, con la ayuda de las profesoras logré realizar la actividad.”*

Compromiso presente también en la preparación previa del gran juego:

(A43) *“Me implique bastante yendo a en dos ocasiones sin tener clase para ayudar con el montaje de los disfraces, cada vez que podía me acercaba y colaboraba con lo que podía.”*

A su vez, despertó la motivación de los participantes:

(A34) *“...la motivación, ya que mi pasión es la docencia, y verme rodeada de pequeños ha sido un alucinante, me ha servido mucho para darme cuenta de que eso es lo que buscaba desde hace mucho tiempo.”*

(A44) *“...motivé a mis alumnos, contándole las historia, animándolos en todo momento,... apoyándolos en situaciones difíciles cuando le daban miedo los dragones.”*

Del mismo modo, queda patente la percepción de que el estudiantado se implicó en la medida en que fue capaz de superar los pequeños contratiempos que surgieron a nivel personal:

(A5) *“Antes de empezar estaba un poco nervioso por el contacto con niños, pero nada más verlos me solté y les intenté contagiar esa motivación por aprender y sacar algo positivo de la experiencia.”*

(A19) *“La verdad estaba muy ilusionada en realizar la actividad, me asustaba el hecho de tener que enfrentarme a niños desconocidos, con diferentes edades en un contexto no conocido por mí. Pero así mismo me sentía capaz de hacerlo con el interés de aprender cosas nuevas que me sirvan para mi futuro profesional.”*

Así como a la hora de realizar adaptaciones:

(A25) *“Hubo que improvisar para adaptar la actividad al aula, ya que estaba pensada para el patio.”*

(A30) *“También en el momento de diseñar la actividad, aunque tuve poco tiempo, intenté buscar mucha información para saber qué actividad tipo podía realizar mejor para todo el alumnado.”*

- **Percepción sobre los responsables de la actividad.**

En la percepción sobre los compañeros con roles de responsabilidad, destaca el reconocimiento del trabajo realizado:

(A26) *“Los compañeros responsables de la actividad han desempeñado una gran labor en general.”*

(A36) *“Fue increíble la labor que tuvieron mis compañeros que asumieron el rol de responsables de la actividad.”*

(A46) *“Han hecho una gran labor y que crearon actividades lúdicas y dinámicas en las que los niños pasaron muy buena mañana y disfrutaron muchísimo.”*

Se referencian también las labores realizadas en cuanto al diseño de las actividades:

(A1) *“Las actividades me parecieron muy amenas y sobre todo adecuadas para las edades de los/as alumnos/as.”*

(A3) *“Las actividades estaban bien planeadas, enfocadas al disfrute y a la enseñanza.”*

(A35) *“Los talleres estuvieron geniales, el control del tiempo también.”*

Igualmente, se aprecia un compromiso reflejo de la implicación de los responsables:

(A6) *“Todos se involucraron desde primera hora y ellos fueron los responsables de que hubiese tanta variedad de actividades de las que todos disfrutamos.”*

(A11) *“...había que estar controlando el juego en sí, el control del tiempo, las actividades/talleres, etc.”*

Aunque no siempre en el sentido más positivo:

(A23) *“...todo salió genial y a pesar de la pequeña falta de organización al principio, se supo llevar y sacar todo hacia delante.”*

(A41) *“...ya que hubo compañeros que se lo tomaban más en serio que otros proyectando una mayor o menor motivación hacia los niños y niñas.”*

- **Aspectos positivos de la actividad.**

El aspecto positivo de la práctica del APS a través del gran juego más señalado por el estudiantado es la sensación de satisfacción y realización profesional:

(A4) *“Indiscutiblemente el poder haber llevado todo este trabajo a cabo con niños y ver que el resultado fue asombroso y magnífico.”*

(A23) *“Detrás de esto hubo muchísimo trabajo y es un lujo y un placer ver la cara de satisfacción de ellos al realizar las actividades y al ver lo que había allí preparado para ellos. No es como una actividad cualquiera que realizamos y se queda en la universidad, o en el gimnasio... sino que tuvimos la oportunidad de ver los frutos de tanto trabajo.”*

(A36) *“Para los niños queda un día diferente en el cole y para nosotros queda una experiencia única que nos sirve para la práctica como futuros docentes.”*

También destaca la implicación del Centro y el personal docente y la significatividad del aprendizaje que surgía de la relación con estos:

(A1) *“El aspecto positivo que más me ha llamado la atención es la realización de dicha actividad con un colegio entero.”*

(A22) *“...sobre todo las ganas de las mismas profesoras de realizarlo, el empeño y la ayuda por partes de ellas.”*

(A25) *“A partir de las diferentes actividades que se podían realizar veías como los niños disfrutaban y lo pasaban bien, y eso es lo más significativo de un juego.”*

(A42) *“...ha sido el hecho de haber tenido contacto directo con los niños y niñas, haciendo de esta experiencia una vivencia muy real y cercana a nuestro futuro laboral.”*

Del mismo modo, la asunción de roles por parte del estudiantado ocupa lugar entre los elementos del APS favoritos:

(A13) “...eran muchísimas personas las que había allí y cada uno tenía claro su rol.”

(A29) “...todos los participantes del gran juego nos hemos metido en el papel de la película y hemos hecho sentir a los niños importantes en un mundo de fantasía.”

(A40) “...todo se dramatizó, los alumnos parecían que estaban en ese mundo entre dragones en busca del secreto y solo con el hecho de contar una historia, llevando unos materiales mínimos de vestimenta y decorado para meternos en el papel.”

(A47) “Nos introducimos en un mundo de fantasía e imaginación, algo que se encuentra más cercano y con motivación a nuestros alumnos.”

También es menester mencionar la necesidad de cooperación a nivel grupal, nivel pequeño grupo así como con el centro educativo como aspecto positivo de la actividad y la satisfacción que deriva de esa cooperación:

(A10) “...lo más significativo que puedo señalar de el gran juego es el trabajo en equipo, gracias a la cooperación entre nosotros.”

(A16) “Ver la realidad de un centro educativo, como ser capaz de implicar todos los departamentos de un colegio, para una tarea en común, con todos los cursos y todos los profesores implicados en la tarea.”

(A31) “...la gran coordinación que existió. Me pareció increíble que centenares de personas (alumnos, docentes, ayudantes, nosotros,...) pudiésemos coordinarnos y acabar disfrutando todos y cada uno de nosotros.”

(A33) “Del gran juego me impresionó que el juego saliese bien, siendo la cantidad de personas que éramos. Está claro que es muy difícil movilizar a tantas personas, pero salió todo a la perfección.”

- Aspectos negativos de la actividad.

La mayor dificultad que encontraron los estudiantes fue la organización previa a la jornada, especialmente en cuanto a la temporalización de las acciones relativas a la preparación e inicio de la puesta en práctica del gran juego provocado por diversos motivos (adaptaciones del espacio por la climatología, retraso de la llegada de algunos participantes,...):

(A12) “Pienso que con el trabajo que conlleva este tipo de actividades, había que haberla explicado antes en clase.”

(A28) “...hubiese empezado a organizar la actividad mucho antes de lo que lo hicimos, ya que cuando llegamos allí todavía no teníamos ni idea de lo que teníamos que hacer cada uno.”

(A37) *“Creo que la organización para el gran juego ha sido muy a destiempo y podría mejorarse para actuar más sobre seguro y evitar posibles inseguridades a cerca del material o la actividad.”*

(A42) *“no tener suficiente tiempo para organizar bien el espacio donde se iba a trabajar, (...) el poco tiempo que se dio para montar una actividad.”*

(A45) *“Los profesores lo hicieron muy bien, pero en ocasiones había personas que no se enteraban o llegaron tarde a la explicación.”*

Por otra parte, aunque en menor medida, algunos de los participantes encontraron dificultades en momentos puntuales del desarrollo del gran juego, concretamente, en el culmen de este:

(A2) *“...en determinados momentos era imposible controlar a los alumnos, ya que estaban muy nerviosos y alterados en ciertos momentos por la efusividad del evento.”*

(A33) *“En mi caso no pude hacer del todo bien la reflexión de toda la actividad con los niños porque no se estaban quietos y les llamaban mucho la atención las actividades de aventura.”*

(A41) *“...cabe mencionar que el cierre de la actividad fue un poco desorganizado y caótico, pero nada fastidió ese rato tan excepcional.”*

Por el contrario, otros, o mejor señalado, la gran mayoría:

(A4) *“Es imposible que pueda señalar un solo aspecto negativo de la actividad, ha sido magnífica.”*

(A29) *“Puesto que era responsable de una de las actividades, y todo salió bien en ella, no pude estar atento al trabajo del resto de mis compañeros.”*

- Percepción general de la actividad.

Al analizar las percepciones generales sobre el uso del APS en el ámbito universitario, el primer elemento destacado por la mayoría del estudiantado es el aprendizaje significativo que este puede producir tanto a nivel universitario como escolar:

(A5) *“Me parece que es la mejor forma de trabajar, es decir, desde a realidad haciendo partícipe al alumnado en todo el juego, que ellos mismos descubran por sí solos y aprendan.”*

(A14) *“La verdad que me parece una idea fantástica la de aprender a través de este método de servicio, puesto que le permite al alumno llevarlo a la realidad; es decir, que lo que está aprendiendo lo puede dramatizar, lo puede manipular y ver que no es solo un puro contenido que se vaya a olvidar en un corto espacio de tiempo.”*

(A26) *“Aprenden tanto los futuros docentes, como los alumnos y docentes del centro.”*

(A31) *“Con esta metodología, creo que se da un mayor disfrute al realizar las actividades y eso se puede reflejar en un aprendizaje más real de los distintos conceptos que trabajos.”*

(A48) *“Es una metodología que creo puede ser muy útil en la escuela, tanto por su dinamismo, creatividad, implicación, realidad que tiene, puede hacer que el alumnado aprenda con mayor efectividad los distintos contenidos y teniendo un mayor control sobre los contenidos que van a aprender.”*

Igualmente, resalta el carácter práctico del APS:

(A17) *“Es indispensable tatar mano a mano con los niños y hacernos responsables de todo lo que conlleve ese trato real (organización, actividades, talleres, diseño de disfraces, etc.).”*

(A30) *“Es una metodología muy práctica de la que no había tenido ninguna experiencia previa, y la verdad estoy muy contento de haberla conocido de primera mano.”*

(A37) *“...es donde más se aprende, esta profesión debe tener mucha más prácticas y experiencias así, ya que aquí es verdaderamente donde resaltan tus verdaderos sentimientos sobre esta profesión.”*

También deriva del análisis la satisfacción personal fruto de la experiencia del APS junto con el desarrollo a nivel personal que textualiza el estudiantado:

(A18) *“Ha sido una experiencia inolvidable en la que, junto con las prácticas como docente del curso pasado, ha sido lo que en mi opinión más me ha ayudado a sentirme autorrealizado y a sentir que es el futuro que espero.”*

(A39) *“Esta metodología me hace crecer como persona y como docente puesto que ha hecho que mejore habilidades y destrezas a la hora de enfrentarme a un aula.”*

(A40) *“Quizás el gran juego fuese la actividad que yo esperaba con más emoción e ilusión de toda la acampada. Tenía muchísimas ganas de trabajar con los alumnos y ver cómo se organizaba todo aquello.”*

(A45) *“Esta técnica es muy apropiada para promover determinados valores entre sus participantes como la colaboración, la educación, el espíritu colaborativo y competitivo.”*

(A50) *“Me parece súper acertada ya que no solo enseña a los alumnos a convivir y realizar tareas dentro de un centro o aula sino que les enseña a comportarse fuera de él.”*

Otro sector de estudiantes hace más hincapié en la motivación que han identificado en la originalidad o innovación de la propuesta:

(A10) *“Es una metodología interesante y me llama la atención porque rompe la rutina de las clases ordinarias.”*

(A19) *“Me parece genial, creo que es una metodología muy acertada donde la motivación hacia el aprendizaje está siempre presente.”*

(A37) *“La verdad es que no había tenido ninguna experiencia previa a esta y sinceramente me parece súper necesario, y más en nuestra carrera.”*

(A44) *“Me ha parecido una actividad súper dinámica y motivadora que transmitía un clima de aula positiva y que además aprendes de que puede aprender a enseñar mediante otra metodología totalmente alternativa a la tradicional.”*

(A46) *“Me parece una metodología muy acertada. Es una forma de acercar a los alumnos a la naturaleza, o a realizar juegos fuera de nuestro entorno escolar, donde los niños siempre se implican más y muestran interés.”*

- **Perspectivas futuras de aplicación de APS:**

En este sentido, una parte del estudiantado muestra una incertidumbre notoria con respecto de sus propias habilidades para poder llevar a cabo un proyecto de APS en su futuro laboral:

(A1) *“En un futuro si me imagino organizando este tipo de actividades pero es cierto que aún me queda mucho por aprender para poder llegar a organizar un gran juego con todo un colegio.”*

(A7) *“No sé si lo haré bien, mal o regular, pero desde luego que ganas no me faltarán de realizar actividades similares si está en mis posibilidades.”*

(A16) *“Ahora mismo no me imagino organizando este tipo de actividad, puesto que necesita de mucha responsabilidad, confianza en sí misma y organización”, no obstante: “sí que me gustaría, puesto que lo tengo como un gran reto en un futuro. Así que una vez que adquiera mucha experiencia en el ámbito educativo iré a por este bonito reto.”*

Otra parte del estudiantado, identifica la necesidad de un apoyo previo desde las instituciones educativas para sentirse capaces de llevar a cabo estas prácticas:

(A9) *“A nivel personal me encantaría realizar alguna actividad similar a la que hemos realizado, pero no solo depende de mí si no de las instituciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”*

(A23) *“El tiempo que se debe dedicar para que todo salga en orden, puede que sea un obstáculo para que lo acepten en aquel centro en el que me encuentre impartiendo clases como docente.”*

(A33) *“Es muy complicada este tipo de metodologías porque necesitas la participación de muchas áreas en la escuela, pero con un poco de creatividad, y ganas creo que se puede contagiar a un colegio de llevar este tipo de actividades.”*

Por el contrario, una significativa parte de la muestra se ve dispuesta para proponer, llevar a cabo o bien seguir participando o experimentar en proyectos de APS en su recorrido laboral:

(A5) *“Lo cierto es que me encantaría, volvería a repetir la experiencia sin dudarlo.”*

(A19) *“Después de haberlo vivido en primera persona y de haber sentido cómo disfrutaban los niños (y yo) seguro que lo llevaré a cabo en mi futuro profesional.”*

(A29) *“Por supuesto, considero que estas actividades son muy beneficiosas e ideales para la comunidad educativa por las características que nos ofrece: protagonismo activo de los alumnos, servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad (adecuadas a la edad y capacidades de los protagonistas) y, además, generan aprendizajes intencionadamente planificados.”*

(A40) *“Para el futuro creo que sí puedo usar esta metodología o una parecida, no dudaría en comenzar a planificar en base a esta.”*

- **Observaciones:**

Las observaciones recogidas en los diarios de reflexión, de haberlas, hacen referencia a la percepción o similitud de la actividad con la realidad profesional por un lado. Por otro, destacan sensaciones experienciales y deseos con respecto a la puesta en práctica del APS:

(A18) *“El gran juego ha sido una actividad en la cual nos hemos enfrentado a esa realidad que es trabajar con niños.”*

(A30) *“Pudimos trabajar con los niños con total libertad y vivir desde primera persona experiencias como profesores...”*

(A41) *“Me parece una actividad magnífica en la que participaría todas las veces que hagan falta y de la cual me llevo muchos aspectos positivos, tanto el trabajo con mis compañeros como la vivencia con los niños.”*

(A45) *“Ojalá hubiéramos tenido en estos cuatro años más oportunidades como estas.”*

B. DISCUSIÓN

En cuanto a la percepción sobre la evolución de las competencias y habilidades descrita en los resultados de las Tablas 2 y 3 y la gráfica de resultados, podemos concretar la evolución que se ha dado en cada una de las habilidades y capacidades estudiadas:

- **Creatividad e imaginación:** más de dos tercios de los participantes han logrado llegar a generar ideas educativas innovadoras que, ocasionalmente, ponen en práctica (nivel 3 de consecución). En ningún caso, ninguno de los participantes considera que pueda generar estas ideas en poca o ninguna ocasión (nivel 1 de consecución). La desviación típica (0,59) muestra una densidad media de respuesta concentrada.
- **Concentración:** más de la mitad de los participantes mantiene la atención idónea por el tiempo necesario para realizar la mayoría de las tareas (nivel 3 de consecución). Más de un tercio de la muestra mantiene la atención idónea para realizar cualquier tarea (nivel 4 de consecución). Por otro lado, apenas una pequeña muestra abandona las tareas sin haberlas finalizado (nivel 1 de consecución). En este caso la desviación típica (0,69) muestra mayor dispersión con respecto al ítem anterior.
- **Interdisciplinariedad:** poco más de dos tercios del estudiantado realiza en ocasiones procesos transversales de enseñanza-aprendizaje (nivel 3 de consecución), mientras que un cuarto de la misma es capaz de realizarlas entre diferentes áreas a menudo (nivel 4 de consecución). No se registran datos del menor nivel de consecución. La desviación típica (0,61) muestra una población relativamente dispersa.
- **Resiliencia:** casi la mitad de la muestra es capaz de adaptarse a los cambios y superar las diferentes adversidades y contratiempos que se presentan (nivel 4 de consecución). La desviación típica (0,81), presenta una dispersión elevada.
- **Control Emocional:** la mitad del estudiantado es capaz de reconocer y regular las emociones propias (nivel 3 de consecución). Casi la otra mitad se siente, además, capaz de afrontar con seguridad situaciones adversas (nivel 4 de consecución). La desviación típica (0,61) muestra una población levemente dispersa.
- **Esfuerzo:** la gran mayoría de la muestra es capaz de insistir en la superación de dificultades, procurando identificar los objetivos a alcanzar (nivel 3 de consecución). La desviación típica (0,55) presenta una población levemente concentrada.

- **Asertividad:** casi la mitad de los participantes es capaz de expresar con seguridad sus sentimientos, emociones e ideas propias y hacer lo propio con los demás (nivel 4 de consecución). Algo menos de ellos, es capaz de hacerlo de manera habitual (nivel 3 de consecución). La desviación típica (0,92) muestra una población muy dispersa.
- **Adaptabilidad:** más de la mitad de la muestra es capaz de adaptarse a diferentes situaciones y contextos a menudo (nivel 3 de consecución). Un tercio de esta lo hace de manera constante (nivel 4 de consecución). La desviación típica (0,68) muestra una población levemente concentrada.
- **Empatía:** la mitad de la muestra es capaz de entender a los demás, así como de hacerse entender constantemente (nivel 4 de consecución), una pequeña muestra encuentra difícil entender el comportamiento y las emociones ajenas (nivel 1 de consecución). La desviación típica (0,79) presenta una población dispersa.
- **Cooperación:** la mitad de los participantes disfrutan y encuentran sencillo trabajar con otras personas para conseguir objetivos comunes (nivel 4 de consecución). Un tercio del restante consiguen hacerlo ocasionalmente (nivel 3 de consecución). La desviación típica (0,75), muestra una desviación dispersa.

B. 1. TRIANGULACIÓN DE DATOS

A continuación se presenta una relación de los datos cuantitativos recopilados a través del cuestionario de evaluación de competencias y habilidades personales y prosociales con los datos cualitativos resultantes del análisis de los diarios reflexivos del estudiantado por cada una de las habilidades o competencias evaluadas:

- **Creatividad e imaginación:**

Con relación a la percepción de la evolución de esta competencia, a nivel cuantitativo observamos una aproximación de la mayoría de la muestra a una consecución significativa, aunque no máxima, de su evolución. En la línea cualitativa, se aprecian puntualizaciones en las que el desarrollo de la creatividad en cuanto a la percepción del desarrollo profesional del estudiantado ha sido crucial para la resolución de contratiempos propios de la aplicación práctica del APS, a la hora de realizar adaptaciones de las actividades, de los espacios, etc. estando siempre presente en el proceso de aprendizaje del APS.

- **Concentración:**

Con respecto a la concentración, a nivel cualitativo encontramos un mayor desarrollo o percepción que a la anterior, no obstante, a niveles cualitativos debe de extraerse de manera implícita del texto de las reflexiones, de las exposiciones en las que se ha debido de mantener una línea de trabajo frente al cansancio y las dificultades durante el proceso de diseño del gran juego.

- **Interdisciplinariedad:**

En cuanto a la interdisciplinariedad, los niveles de percepción cuantitativos obtenidos muestran, una vez más, una evolución en sentido positivo por encima de la media. Por otra parte, en el ámbito cualitativo, entre los aspectos positivos destacados de la actividad así como de las percepciones generales de los APS, se destaca la interdisciplinariedad tanto de habilidades y competencias como de los contenidos dentro de las mismas actividades que conforman el gran juego del APS.

- **Resiliencia:**

La resiliencia es una de las habilidades en las que se aprecia una percepción de mayor evolución, tanto en el ámbito cuantitativo como en el cualitativo, puesto que se aplica en todas las situaciones en las que surgen inconvenientes en el desarrollo del APS logrando superarlos y continuar con la práctica del gran juego.

- **Control emocional:**

En cuanto al control emocional, a pesar de datarse una de las mayores evoluciones en sentido positivo de la faceta cuantitativa del estudio, es precisamente, uno de los elementos que más inconvenientes ha producido en la aplicación del APS, destacando en el ámbito de los aspectos negativos de la práctica. Sin embargo, es una pequeña parte de la muestra la que ha presentado estas dificultades, por lo que podemos interpretar por los niveles cuantitativos un elevado índice de consecución implícito por parte del resto de la muestra.

- **Esfuerzo:**

En el aspecto cualitativo, el esfuerzo ha supuesto una de las habilidades con menor desarrollo o percepción de evolución, no obstante, es determinante a niveles cualitativos en la dimensión de la percepción de la implicación personal y de los compañeros/as con roles de responsabilidad, demostrando una aplicación genérica por parte de la muestra de esta habilidad a la hora de desarrollar el APS.

- **Asertividad:**

En esta competencia, se aprecia uno de los mayores índices de percepción de la evolución en el aspecto cuantitativo. A pesar de que en el análisis cualitativo de los diarios no se expresa literalmente un trabajo o percepción de la evolución, queda reflejado de manera elíptica tanto en cuanto se habla de coordinación, cooperación, comunicación entre los diferentes niveles de grupo, puesto que se considera asertividad como la comunicación eficaz, lo cual sí queda explícito en el análisis cualitativo descrito con anterioridad.

- **Adaptabilidad:**

La adaptabilidad no representa una de las percepciones de mayor evolución en el plano cuantitativo, del mismo modo que en el ámbito cualitativo, pues no debemos confundir la habilidad de adaptación a un medio o circunstancia con las adaptaciones curriculares o espaciales llevadas a cabo en la práctica del APS. De hecho, una parte de la muestra destaca el desconocimiento del medio y sus posibilidades como uno de los aspectos negativos de la actividad. En este sentido, nos encontramos ante la misma situación que el control emocional, puede asociarse la percepción evolutiva reflejada cuantitativamente con la interpretación de percepción evolutiva positiva del resto de la muestra al no plantear situaciones desfavorables en el análisis cualitativo.

- **Empatía:**

Nos encontramos de nuevo con una de las habilidades de mayor percepción de evolución cuantitativa, justificada igualmente en el plano cualitativo, especialmente en la dimensión de la percepción sobre los compañeros/as con roles de responsabilidad así como en los procesos comunicativos que se han dado de manera eficaz en el proceso de diseño y puesta en práctica del APS, textualizado en la práctica totalidad de las dimensiones analizadas.

- **Cooperación:**

La cooperación ha supuesto la competencia más destacada en el ámbito cualitativo, explícito en todas las dimensiones expuestas anteriormente. Se interpreta de este análisis que ha sido la competencia más valorada y trabajada junto con la asertividad, y difícilmente podría haberse dado la percepción evolutiva de una sin la otra. De este modo, a niveles cuantitativos supone también una de las competencias más trabajadas por el grupo en el diseño y ejecución del APS.

V. CONCLUSIONES

A. CONCLUSIÓN DE OBJETIVOS

Partiendo de los objetivos específicos que contribuirían a la consecución del objetivo principal:

- **Conocer la percepción del alumnado sobre las siguientes habilidades personales y prosociales: creatividad e imaginación, concentración, interdisciplinariedad, (transversalidad y globalización), resiliencia, control emocional, esfuerzo, asertividad, adaptabilidad, empatía y cooperación.**

Puede certificarse una evolución positiva de la práctica totalidad de las habilidades personales y prosociales, destacando una mayor percepción evolutiva de la resiliencia, la asertividad, la empatía y la cooperación frente a las demás, tanto en el plano cuantitativo como cualitativo de su análisis.

- **Conocer la percepción del alumnado sobre el aprendizaje adquirido a través de la actividad de APS: desarrollo profesional, autoevaluación sobre la implicación, percepción sobre los cargos de responsabilidad, reflexión sobre el rol llevado a cabo por los compañeros/as y perspectivas futuras de aplicación del APS.**

Desglosando el aprendizaje en las diferentes dimensiones propuestas, podemos afirmar que:

- En cuanto al desarrollo profesional, el APS en AFMN garantiza una formación académica orientada al futuro laboral dotando de las habilidades y competencias necesarias al estudiantado participante.
- En cuanto a la autoevaluación sobre la implicación, el estudiantado es consciente del desarrollo de las competencias personales y sociales implícitas en el proceso de desarrollo de los APS enmarcados en las AFMN.
- En cuanto a la percepción de los cargos de responsabilidad, el estudiantado con estos roles está expuesto a un mayor potencial de desarrollo de las habilidades personales y sociales trabajadas en el estudio, por otro lado, el estudiantado en general es consciente del valor añadido de estos roles de responsabilidad.
- En cuanto a las perspectivas futuras de aplicación del APS, existe una predisposición al desarrollo profesional de los proyectos de APS en AFMN, no obstante junto a esta predisposición, coexiste la incertidumbre sobre la capacidad personal y sobre el apoyo de las instituciones educativas para su desarrollo.

- **Conocer la percepción del alumnado sobre la actividad de APS: aspectos positivos de la actividad, aspectos negativos de la actividad y percepción general de la actividad.**

Al respecto de este objetivo, se puede constatar:

- En cuanto a los aspectos positivos de la actividad, el APS en las AFNM dota al aprendizaje de una significatividad particular, dada por la asunción de diferentes roles, la dramatización de la puesta en práctica, la cooperación necesaria entre la Universidad y los Centros Escolares, la implicación, motivación y cooperación que se dan en el seno del proyecto de APS en todo su proceso y, por último, la sensación de realización profesional y de satisfacción que se obtiene como producto del proyecto.
- En cuanto a los aspectos negativos de la actividad, la temporalización de las acciones a llevar a cabo supone uno de los mayores hándicaps del APS en las AFMN, afectando a la organización del proyecto como de su puesta en práctica, pudiendo originar momentos de descontrol, incertidumbre y caos en la última fase del APS.
- En cuanto a la percepción general de la actividad, el APS en las AFMN supone un proceso metodológico que favorece el aprendizaje significativo del estudiantado universitario al dotar de un componente potencialmente práctico al proceso. Esto le otorga la etiqueta de proyecto original e innovador y da como resultado, a parte de un aprendizaje significativo, un notable desarrollo personal de la mano de la satisfacción profesional en la finalización de los proyectos de APS en AFMN.

Por ende, en cuanto al objetivo principal de **evaluar la percepción del alumnado sobre el desarrollo de competencias y habilidades personales y prosociales, a través de la organización de una actividad de APS en AFMN a través de la PA**, se puede concluir que esta evaluación resulta positiva, estableciendo una relación intuitivamente notable entre los APS, las AFMN y la PA.

B.LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Entre las posibles limitaciones del presente estudio podemos destacar:

- Haber contado con la entrevista como instrumento de recogida de datos, de manera que se facilitara la interpretación en el análisis de datos referentes al diario de reflexión.
- El contraste inicial/final de las percepciones a evaluar, siendo interesante haber realizado el estudio a través de cuestionarios pre y post ejecución.
- El contraste con otros proyectos de APS en AFMN, al tratarse de un proceso metodológico desarrollado en los últimos años, y aún en constante reformulación, además de estar concretado en el contexto de las AFMN y la PA, no hay un excedente de estudios similares con el que realizar un contraste sólido de resultados.

C.PERSPECTIVAS FUTURAS

Tras el estudio de caso presentado, se plantean, por un lado, ampliaciones en el estudio de estos proyectos de APS en AFMN a través de la PA. Por otra parte, nuevos casos de desarrollo y aplicación de esta concreción de los APS.

Del mismo modo, se plantea la línea de investigación sobre la relación entre estos tres elementos, APS-AFMN-PA, como conjunto pedagógico. De esta misma línea, se deriva el planteamiento de la creación de una simplificación o normalización del proceso concreto de APS en las AFMN a través de la PA.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. (1995). Metodología cualitativa. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo, *Métodos de investigación desde la perspectiva del marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid* (p. 513-522). Madrid, España: Síntesis.
- Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5 (2), 87-101.
- Báez, J. (2014). *El método cualitativo de investigación desde la perspectiva de marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid*. (Tesis doctoral, Universidad de Madrid.)
- Ballester, L. (2001). *Bases Metodológicas de la investigación Educativa*. Palma de Mallorca: Universidad Islas Baleares.
- Batlle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 57-59.
- Caballero, P. (2012). Potencial Educativo de las Actividades Físicas en el Medio Natural: Actividades de Cooperación Simple. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 19, 99-114.
- Caballero, P. (2017). *Proyecto docente asignatura "Actividades Físico-recreativas en la Naturaleza"*. Sevilla: US.
- Caballero, P., Domínguez, G., Miranda, M. J. y Velo, C. (2018). Jornada de aventura "Superhéroes en la ecoescuela": Una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 114-123.
- Caballero, P., Miranda, M., y Velo, C. (2018). Aprendizaje servicio a través de actividades en la naturaleza: En busca de los secretos del dragón. En: Zurita et al. (Coord.). *Investigación y didáctica de la educación física desde una perspectiva multidisciplinar* (p. 367-377). Jaén: ADDIJES.
- Caballero, P., Sayago, D., Domínguez, G., Pérez, O., y Parra, M. (2006). Jugando en un espacio de fantasía. Claves para elaborar una jornada de aventura en un centro de enseñanza. *Retos*, 10, 23-30.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos*. Madrid: CIS.
- Hellison, D., y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Howard, G. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Book.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Montoya, M. (2018). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Parra, M., Caballero, P., y Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En M. E. García (Coord.), *Dinámicas y estrategias de re-creación* (p. 199-260). Barcelona: Graó.
- Peire, T., y Estrada, J. (2018). Cuestionario de evaluación de competencias personales y prosociales aplicado a las Actividades Físicas en el Medio Natural. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11 (22), 79-86.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). ¿Qué es el aprendizaje servicio? En J. M. Puig, R. Batlle, C. Bosch, y J. Palos, *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía* (p. 9-31). OCTAEDRO.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., y Etxeberría, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD v NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En A. Medina, y S. Castillo, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (p. 253-264). Madrid: Universitas.
- Sevillano, M. (2003). La investigación en didáctica como fundamento de la acción educativa de calidad. En A. Medina, y S. Castillo, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (p. 57-75). Madrid: Universitas.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. London: Sage Publications.
- Vazquez, G. (2002). El estudio de casos: el diseño de caso único. En G. Vazquez, J. Sarramona, M. Fernández, y E. Lopez, *Formación de profesores en educación secundaria* (p. 593-604). Madrid: ICE - Universidad Complutense.