



Los *Patios divertidos* en Secundaria y Técnico en Animación de Actividades Físicas y Deportivas: una experiencia a través del Aprendizaje Servicio

Sheila Torres-García

Máster en Formación del Profesorado de Secundaria,
Especialidad de Educación Física. Universidad de Valencia
(España)

mail: stogar@alumni.uv.es

Teresa Valverde-Esteve

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal, Universidad de Valencia (España).

mail: teresa.valverde@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9872>

Celina Salvador-García

Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja
(España)

Departamento de Educación y Didácticas Específicas,
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I
de Castellón (España)

mail: salvadoc@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0776-8760>

RESUMEN

Patios divertidos fue un proyecto de Aprendizaje Servicio desarrollado con el fin de fomentar las relaciones interpersonales de un grupo de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De este modo, estudiantado del ciclo superior en Técnico en Animación de Actividad Físicas y Deportivas (TAFAD) pudo aplicar contenidos curriculares trabajados a la vez que atendía una necesidad social. Este artículo tiene por objeto presentar dicha experiencia y analizar las visiones de los agentes implicados en referencia a los efectos generados sobre las dimensiones de socialización, amistad, utilidad, conflictos y aprendizaje. A través de un paradigma de investigación cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio se analizaron las 13 entrevistas realizadas (1 docente, 6 a alumnado de ESO y 6 alumnado de TAFAD). Se concluye que el proyecto realizado ha cumplido con los objetivos: mejorar los procesos de socialización, integración e inclusión del alumnado de ESO, así como la formación integral del alumnado de TAFAD.

Palabras Clave: Aprendizaje-servicio, método pedagógico, socialización, educación.

Patios divertidos in Secondary and Vocational Training: an experience through Service-Learning

ABSTRACT

Patios divertidos ("Engaging recesses") was a Service-Learning project aimed at improving social relationships among a group of secondary school students (ESO). By means of this project, students of a higher-level training course in Sporting and Physical Activities (TAFAD in Spanish) were able to apply curricular contents while attending a social need. The objective of this paper is to present this experience and analyse the views of the participants regarding its effects on the following dimensions: socialisation, friendship, utility, conflicts and learning. We used a descriptive-exploratory qualitative approach in order to analyse 13 interviews (1 teacher, 6 ESO students and 6 TAFAD students). We conclude that the project has achieved its objectives: to improve ESO students' socialisation, integration and inclusion, as well as promote the integral development of TAFAD students.

Keywords: Service-Learning, Pedagogical method, Socialisation, Education.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.37-44>



1. Introducción

Para adaptarnos a los cambios que se están generando en nuestra sociedad, tanto a nivel social como educativo, es importante que se comience a desarrollar un nuevo modelo de educación que mantenga y fomente diversos valores como la libertad, la solidaridad, la diversidad o la empatía. Para conseguir esta nueva educación, es preciso que las actuaciones no sean parciales ni aisladas, sino que impliquen una transformación profunda y, por tanto, un cambio en la cultura educativa, teniendo en cuenta y trabajando de manera conjunta con la familia, la escuela y organizaciones comunitarias (Martínez-Usarralde, 2021; Whitley et al., 2017).

La introducción de proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) en nuestro sistema educativo resulta idónea para promover las políticas inclusivas y la justicia social. El ApS se define como una experiencia educacional en la que el aprendizaje se lleva a cabo a través de un ciclo de acción y reflexión donde el alumnado aplica lo aprendido mientras presta un servicio a la sociedad (Chiva-Bartoll et al., 2019a, 2019b; Francisco & Moliner, 2010).

El ApS, por tanto, puede ser observado como un método pedagógico, en tanto que existe una relación entre los contenidos curriculares y la necesidad social de la comunidad tratada (Chiva-Bartoll et al., 2018, 2019a), obteniéndose un aprendizaje como resultado del servicio (Lorenzo et al., 2020). Asimismo, es un movimiento pedagógico solidario, donde se trabaja conjuntamente y de forma organizada para solucionar diversas situaciones y necesidades sociales (Chiva-Bartoll et al., 2019a) y un medio de desarrollo de habilidades, a través de la participación cívica y política del alumnado y las relaciones sociales entre participantes (Abal de Hevia, 2016). Estos elementos permiten al alumnado concebir una visión distinta y real de la sociedad, interviniendo activa y conjuntamente para conseguir un mundo más igualitario y justo (Aramburuzabala, 2013). De este modo, se produce una reflexión, desarrollando por igual la dimensión humana y la responsabilidad social y cívica.

Dentro de las instituciones escolares, el fomento de propuestas de ApS puede tener la capacidad de erradicar o paliar cualquier tipo de marginación o exclusión social (Ainscow et al., 2006). Se trata, por tanto, de un servicio solidario, planificado institucionalmente y complementado con el currículo (Chiva-Bartoll et al., 2019a), en el que se llevan a cabo proyectos cooperativos y colaborativos y se hace uso del lenguaje específico que se está cursando, permitiendo el desarrollo de competencias diversas relacionadas con la realidad social, el medioambiente, la cultura o la personalidad (Vázquez et al., 2017). El objetivo básico tiene una doble perspectiva, por un lado, la formación académica del alumnado implicado y, por otro, la mejora y resolución de las necesidades sociales (Batlle, 2011). De esta manera, se produce un aprendizaje vivencial y significativo que permite adquirir conocimientos de manera productiva a la vez que se proporciona un bien a la comunidad (Puig, 2009).

Autores como Dewey (1938), con la influencia de la educación experiencial, y Freire (1974), con la pedagogía crítica y comprometida con la realidad, han contribuido en el establecimiento de un constructo teórico robusto del ApS, instituyéndolo como una estrategia pedagógica crítica y comprometida con la realidad (Chiva-Bartoll et al., 2020a), como es el caso de las situaciones de exclusión social o marginación (Abal de Hevia, 2016).

El aprendizaje cobra sentido cuando se relaciona la experiencia con la teoría y se modifican las estrategias cognitivas del individuo, contribuyendo al desarrollo de la personalidad eficaz (Chiva et al., 2018). De esta manera, el conocimiento previo con el que cuentan las personas se relaciona y se puede aplicar

correctamente en nuevas situaciones (Whitley et al., 2017). Asimismo, una aproximación al ApS desde una perspectiva crítica es aquella cuyos proyectos son de naturaleza transformadora y que se plantea el reto de cuestionar el *status quo* y las relaciones de poder establecidas en el contexto social (Stenhouse & Jarret, 2012).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado determina de manera crucial los conocimientos, actitudes y valores que conformarán su identidad personal y profesional. De tal manera que, en nuestro sistema educativo, se requieren nuevas formas de enseñanza que permitan adaptarse a las necesidades actuales. Por tanto, el ApS es una forma de enseñanza que permite una mejor preparación en todos los niveles posibles: personal, profesional, educativo, social, etc. (Francisco & Moliner, 2010).

Es importante mencionar que esta metodología en territorio español facilita el aumento del valor de la práctica, la formación para el futuro y las soluciones de las posibles dudas profesionales. Por consiguiente, se desarrollan las habilidades personales e interpersonales, las transformaciones profesionales, sociales y vocacionales, el pensamiento cívico y la elaboración de proyectos (Capella et al., 2014).

Por tanto, los fundamentos sociales, éticos y pedagógicos que identifican el ApS, como la colaboración y la cooperación que desarrolla el alumnado y que fomenta como servicio a la comunidad, permiten que los proyectos de ApS sean un óptimo espacio de aprendizaje competencial en la práctica profesional y para la ciudadanía activa. Conviene incidir en que deben proporcionar un aprendizaje académico en el alumnado y, además, deben contribuir a la inclusión social y a la mejora de la calidad de vida (Martínez, 2014). Así pues, los proyectos de ApS se caracterizan por proporcionar beneficios sobre ambos colectivos implicados, tanto proveedores como receptores del servicio.

Como afirman Ainscow et al. (2006), esta metodología puede ser una herramienta fundamental para desarrollar un modelo educativo que mantenga y fomente valores como la justicia, la libertad, la equidad, la solidaridad y la diversidad, favoreciendo la erradicación de la exclusión y marginación de personas o colectivos sociales, sustentando constructivamente que cualquier tipo de etnia, origen, cultura, religión, orientación sexual, etc., no debería representar ningún tipo de discriminación.

A menudo, este tipo de valores son difíciles de encontrar en ciertos contextos escolares, por lo que en múltiples ocasiones se ha optado por desarrollar programas enfocados a la dinamización de recreos a fin de mejorar la convivencia y disminuir el número de conflictos en los centros educativos (Castillo-Rodríguez et al., 2018). De hecho, el recreo se erige como uno de los momentos de la jornada escolar que más propicia la relación del alumnado, por lo que es un espacio ideal en el que atender a la diversidad y facilitar la interacción entre iguales. Además, el desarrollo de actividades inclusivas en los recreos es un recurso que permite enseñar y reforzar tanto el crecimiento social como emocional del alumnado (Artiles et al., 2016). Cuando dichas actividades se realizan de manera planificada, suele ser el personal docente quién las organiza dedicando tiempo y esfuerzo, por tanto, requiriendo su implicación activa, particularmente por parte de los especialistas de educación física (García-Rodríguez & Serrano-Aguilera, 2010).

Múltiples proyectos de ApS han sido empleados en el marco de la formación docente especialista en educación física evidenciando los múltiples efectos positivos que se generan (Capella et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2019a; Zorrilla et al., 2019; Valverde-Esteve et al., 2020), e incluso pueden encontrarse casos en los que dichos proyectos se han llevado a cabo durante el recreo. Por ejemplo, el estudio de Lamonedá (2018) presenta una ini-

ciativa enfocada hacia la iniciación deportiva, la animación y la recreación del alumnado escolar. Sus resultados evidencian una mejora en la formación de los proveedores del servicio, alumnado del Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. Por su parte, Butcher y Hall (1998), presentan un proyecto de ApS desarrollado en una escuela primaria con altas tasas de alumnado en riesgo de exclusión social. En su caso el objetivo del programa se centraba en el fomento del trabajo en equipo, la cooperación y la autoestima, y los resultados obtenidos demuestran mejoras en la actitud y gusto por el tiempo de recreo por parte de los escolares.

La literatura relativa a programas de dinamización de patios escolares evidencia que estas iniciativas, a menudo, generan múltiples beneficios entre las personas participantes. Entre otros, diferentes estudios concluyen que se favorece una mejora de la socialización entre el alumnado (Montero, 2017), el incremento de sus lazos amistad (Pérez et al., 2021), se pone en valor la utilidad del programa (Martín-Acosta & Escaravajal, 2019), se mejoran aspectos vinculados con la resolución de conflictos (Castillo-Rodríguez et al., 2018) y se favorece el aprendizaje del estudiantado (Hayes, 2021). No obstante, pocas investigaciones en este campo se han desarrollado en el marco de un proyecto de ApS.

Teniendo en cuenta que la participación en programas de ApS puede generar beneficios, tanto para el alumnado que provee el servicio como para el estudiantado escolar que realiza las actividades, parece necesario seguir indagando en los efectos generados por los proyectos de dinamización de recreos a través de ApS tomando en consideración a ambos colectivos implicados de manera conjunta.

2. Método

2.1. Objetivos

El objetivo de este texto es, en primer lugar, describir el proyecto de ApS *Patios divertidos*, llevado a cabo por alumnado del ciclo Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (TAFAD) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En segundo lugar, pretende analizar las visiones de los agentes implicados en referencia a los efectos generados sobre las dimensiones de socialización, amistad, utilidad, conflictos y aprendizaje. Para abordar dicho cometido, se ha optado por utilizar un paradigma de investigación cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio, en tanto que se persigue explorar las percepciones, significados, sentimientos y creencias de los participantes.

2.2. Participantes

Por un lado, en este programa de intervención, participaron la maestra y todo el alumnado de TAFAD (n=15 participantes; 9 chicos y 6 chicas, de edades comprendidas entre los 18 y 33 años), quienes desarrollaron un proyecto de ApS llamado *Patios divertidos* en un instituto de educación secundaria ubicado en la provincia de Valencia, donde se observa un alto grado de dificultad en el alumnado para relacionarse entre sí, tomando forma de conflictos, especialmente en horas de recreo. Por este motivo, se detectó una clara necesidad de mejorar la inclusión, socialización y disminución de conflictos entre su alumnado.

Por parte del alumnado de educación secundaria, un total de 33 estudiantes de 1º y 2º de ESO tomaron parte en el proyecto, aunque sólo 11 participaron en todas las sesiones (7 chicos, 4 chicas, de edades comprendidas entre los 12 y 14 años). La mayoría de los 33 estudiantes, se sentían rechazados por su grupo de clase antes de tomar parte en el proyecto, motivo por el cual decidieron participar en el mismo.

2.3. Programa de intervención

El proyecto *Patios divertidos* fue implementado durante el curso 2019/2020, y su objetivo, por un lado, residía en favorecer que los niños y las niñas que se encuentran en riesgo de exclusión social o que no tienen con quien jugar y se pasan la media hora del patio solos/as puedan socializarse, conocer a más personas y pasar un tiempo divertido y ameno. Por ello, el alumnado del ciclo formativo debió diseñar y dirigir actividades durante el tiempo de recreo que fomentaran la inclusión, socialización y cooperación entre el estudiantado de secundaria. Para ello, utilizaron estrategias cooperativas y dinámicas de grupo, desarrollando valores como el respeto, la responsabilidad social, la sensibilidad, el altruismo y la participación social. Por otro lado, el proyecto pretendía mejorar la calidad y utilidad del aprendizaje del alumnado de TAFAD otorgándoles la oportunidad de utilizar los contenidos curriculares a través de la práctica, contribuyendo así a su formación integral, académica y personal. *Patios divertidos* se realizó cada viernes durante la media hora que dura el recreo durante 4 meses (de febrero hasta mayo). Tanto el alumnado de la ESO como el de TAFAD podían asistir de manera voluntaria a *Patios divertidos*.

Para alcanzar los objetivos de la materia, se resaltó la importancia del método de actuación, el cual debía partir de un enfoque procedimental durante el cual se realizaban prácticas dentro y fuera del aula.

Asimismo, a la hora de elaborar este proyecto, se siguieron las indicaciones propuestas por Bosch y Batlle (2006) para los proyectos de ApS (tabla 1):

Tabla 1:
Etapas para el desarrollo de proyectos de ApS (Bosch & Batlle, 2006).

Fase	Objetivo	Procedimiento
I	Preparar educadores	Análisis del grupo y de los miembros participantes, detección de las necesidades y de los posibles servicios del entorno, relacionar el currículum con el servicio y planificar el proyecto.
II	Planificar con el grupo	Motivar al grupo, analizar el problema y definir el programa, organizar el trabajo y pensar en los aprendizajes que conlleva la ejecución.
III	Ejecutar con el grupo	Llevar a cabo el servicio; establecer relaciones con las personas que reciben el servicio; anotar, comunicar y promocionar la experiencia; y reflexionar sobre los aprendizajes que han dado en la ejecución.
IV	Evaluar con el grupo	Valorar el resultado del servicio, realizar una valoración sobre el aprendizaje, establecer acciones futuras y celebrar la finalización del proyecto.
V	Evaluar a los educadores	Evaluación individual y del grupo, evaluación del trabajo con las entidades o con la comunidad, evaluación de la experiencia del programa y autoevaluación como docente.

Para tratar de paliar la necesidad detectada y mejorar la socialización del alumnado de secundaria, los contenidos trabajados durante las sesiones fueron los juegos de presentación, dinámicas de confianza, distensión y expresión corporal, así como algunos juegos tradicionales. Específicamente, se siguieron metodologías de trabajo en equipo y con componente cooperativo, en actividades como “¿Te gustan tus vecinos?”, “el Autobús”, actividades de caída libre que fomentaran la confianza, o el tres en raya o parchís humanos.

2.4. Instrumento

Con objeto de dar respuesta a los objetivos propuestos en el presente estudio, se han utilizado entrevistas individuales estructuradas y abiertas, por su capacidad para recabar información personal y detallada (Levitt et al., 2018), siguiendo un guión ordenado pero que permite que el entrevistado realice puntualizaciones y que, en definitiva, sea participante activo del diálogo (Lova & Porto, 2013).

En total se realizaron seis entrevistas individuales a participantes de la ESO que asistieron voluntariamente y completaron su asistencia a las sesiones, una a la docente de la asignatura de TAFAD y seis al alumnado de TAFAD. Los entrevistados fueron elegidos mediante la técnica de muestreo de expertos (Patton, 2002), a fin de contar con aquellos participantes susceptibles de aportar información de calidad con la que abordar el objetivo del estudio. El guión de las entrevistas se construyó atendiendo a los objetivos planteados, sustentados en literatura previa del campo del ApS, de forma que se establecieron las siguientes categorías: socialización (Montero, 2017), amistad (Pérez et al., 2021), utilidad (Martín-Acosta & Escaravajal, 2019), conflictos (Castillo-Rodríguez et al., 2018) y aprendizaje (Hayes, 2021), sobre los cuales giraron las preguntas planteadas. Cada entrevista duró 15 minutos aproximadamente y su audio fue grabado para poder ser escuchado con posterioridad cuantas veces fuera necesario.

Este estudio fue aprobado por el Consejo Escolar, la Asociación de Madres y Padres de alumnado (AMPA) y la docente de TAFAD. Todos los participantes de esta investigación colaboraron de forma voluntaria y firmaron un documento de consentimiento informado antes de comenzar la puesta en marcha del proyecto. Asimismo, el equipo investigador siguió las indicaciones de la Declaración Mundial de Helsinki (1964) y actualizada en las subsecuentes asambleas. Los datos fueron tratados de forma anónima.

2.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una vez recogidos los datos, estos se codificaron, almacenaron y ordenaron alfabéticamente y por grupos, agilizando así el trabajo de búsqueda. Seguidamente, para llevar a cabo el análisis de datos se siguieron las indicaciones propuestas por Halcomb y Davidson (2006). De este modo, primero se realizó la transcripción de cada entrevista y se realizó un primer análisis de contenido. Este paso se utilizó para descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos atendiendo a las categorías previamente establecidas y se llevó a cabo mediante estrategias de codificación abierta y fragmentación (Flick, 2011). Los fragmentos asignados a cada categoría fueron codificados también en función del tipo de participante (profesora TAFAD, alumnado ESO o alumnado TAFAD) para poder extraer ideas comunes de cada grupo.

Seguidamente, en un segundo análisis de contenido, cada miembro del equipo investigador analizó las ideas recurrentes de los fragmentos recopilados en cada categoría hasta que se lle-

gó a un acuerdo entre los investigadores sobre las citas más representativas para cada una de ellas. Finalmente, se realizó una última escucha de las grabaciones para confirmar los resultados obtenidos y realizar cualquier ajuste necesario, siguiendo las indicaciones de autores como Fasick (2001) o McLellan et al. (2003), de forma que se completó un último ciclo iterativo de contraste entre los datos recopilados originalmente y los resultados obtenidos para comprobar que no se habían descontextualizado ideas. Además, los resultados finales fueron sometidos a un proceso de *member checking* por parte todas las personas entrevistadas con objeto de verificar la conformidad de los participantes respecto a la interpretación de sus respuestas.

3. Resultados

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos diferenciando las cinco categorías temáticas objeto de estudio: socialización, amistad, utilidad, conflictos y aprendizaje.

3.1. Socialización

De manera general, los y las participantes que han intervenido en el proyecto *Patios divertidos*, han podido conocer a más personas y eso les ha permitido mejorar sus relaciones sociales. De tal manera que, la intervención del alumnado de TAFAD hacia el alumnado de la ESO parece haber resultado positiva en cuanto a la mejora de la socialización puesto que, desde su perspectiva, el proyecto “sirve para conocer a más gente y hacerte más amigos” [E6.P4]. Otros de los ejemplos extraídos de las entrevistas con el alumnado de secundaria que sugieren este resultado es el siguiente:

“Con los patios divertidos he conocido a más chicos y chicas de otras clases y cursos que de normal solo los conocía de vista. Ahora en los pasillos nos vemos y hablamos, no somos super amigos, pero sí que nos llevamos bien.” [E2.P1.]

Asimismo, según el punto de vista de la docente de TAFAD, este proyecto ha sido capaz de mejorar las relaciones sociales del alumnado mientras participaba en las actividades gracias a la perspectiva cooperativa propuesta en las mismas:

“no podría valorarlo de forma plena, porque no he visto fuera de los patios divertidos de los viernes cómo han sido esas relaciones (...). Sí es cierto que el tiempo que han estado con nosotros/as, han conocido a personas de otros cursos y han jugado.” [E12.P7]

En este sentido, parece que la mejora de la socialización ha resultado positiva solamente con el alumnado asistente a los *Patios divertidos* y, de manera general, solo se establecen las relaciones sociales en el momento de la intervención de acuerdo, también, a lo expuesto por el estudiantado entrevistado. Es decir, el resto de los días que no se realiza la intervención, el alumnado que ha participado en la investigación no se reúne de manera autónoma y libre para jugar.

“En los patios divertidos sí, en los demás días de recreo no. A ver es que yo tampoco me acerco a gente que no conozco, entonces con los amigos que tengo de clase y con los que coincido en los patios pues sí que me puedo juntar.” [E4. P1]

De este modo, se puede afirmar que las relaciones sociales del alumnado implicado en el programa han mejorado, por lo

menos, en el tiempo en el que se ha realizado la propuesta, pues se han generado relaciones lúdicas y sociales.

3.2. Amistad

En lo referente a la mejora de las amistades entre el alumnado que ha asistido a los patios divertidos, podemos afirmar que, de manera general, sí ha habido una mejora de los vínculos relacionales entre los y las estudiantes de secundaria que han participado en el proyecto. Por ejemplo, una estudiante comenta que:

“yo soy muy tímida y al principio solo quería estar con mi amiga que también venía a los patios, no nos gustaba que nos separaran en los juegos, pero ahora los conozco (al resto de compañeros) y me da igual si me tienen que poner con uno o con otro.” [E3.P2]

Este ejemplo es representativo del resto de participantes, puesto que el desarrollo de la amistad gracias a esta intervención ha sido costoso y progresivo, pues en un principio el alumnado se encontraba reticente y retraído a relacionarse con el resto de las personas que no se encontraban en la zona de confort de la cual partían. Sin embargo, de las entrevistas se desprende que realizar dinámicas de grupo ha permitido que se conocieran más. Además, se ha fomentado la desinhibición y el trabajo grupal, generando, por tanto, la creación de relaciones sociales sólidas, tal y como evidencian comentarios como “nosotros hemos podido empezar a tener más amigos gracias a esto (el proyecto)” [E3.P4] o:

“al principio no hablábamos mucho, nos daba un poco de vergüenza hacer los juegos juntos, pero luego cuando había que hacer grupos los hacíamos enseguida porque había un grupo que nos conocíamos bastante.” [E5.P2]

Por otra parte, en lo referente al alumnado de TAFAD, es importante señalar que debido a los estudios que están cursando están acostumbrados a trabajar en grupo y eso les ha permitido consolidar de manera más rápida las relaciones de amistad. Asimismo, la realización de este proyecto les ha ayudado a conocerse en el terreno profesional y en la toma de decisiones. Por ejemplo, un estudiante indica que, “yo creo que ha mejorado (nuestra amistad) a lo mejor porque cada día que pasa llevamos más tiempo juntos” [E11.P3]; y otro comenta que “he podido conocerlos más (a los compañeros) y saber un poco de ellos. Me han sorprendido.” [E10.P1]

Además, la experiencia vivida y compartida con alumnado en riesgo de exclusión social que presentaba dificultades a la hora de trabar amistades ha generado que el alumnado de TAFAD reflexionara y apreciara más su situación privilegiada. Un alumno, por ejemplo, expresa que “personalmente, creo que durante estas sesiones se ha generado un sentimiento de cariño hacia los alumnos (...) y me ha hecho valorar los amigos que tengo, que son muchos.” [E8.P9].

3.3. Utilidad

Con respecto a la utilidad del proyecto, la totalidad del alumnado de secundaria entrevistado considera que la utilidad de realizar esta intervención reside en el fomento de las relaciones sociales. Es decir, creen que *Patios divertidos* les ha servido para conocer a personas nuevas con las que compartir aficiones y establecer relaciones de amistad. Este hecho se puede ver reflejado en las palabras de un participante que expresa: “Creo que

esta propuesta sirve para que los chicos que no tienen muchos amigos puedan pasar un rato divertido, reírse y conocer a gente nueva para poder ser amigos” [E4.P4.], o este otro que señala que el proyecto ha sido útil “para que los niños encuentren amigos y nos conozcamos, porque hay muchos como yo que no podemos tener amigos.” [E3, P4].

Esto es algo importante y que no se ha conseguido desde actividades curriculares propiamente, tal y como comenta un alumno:

“me he sorprendido de que, en seis o siete veces que hemos realizado estas actividades, haya conseguido amigos. (En Educación física) se hacen juegos, pero no se molestan en que nos conozcamos, entonces siempre son los mismos grupos y (mis compañeros) no quieren ir conmigo.” [E1.P4]

Por otra parte, es relevante mencionar otra importante utilidad que ha resaltado el alumnado de secundaria en la intervención: la parte lúdica y de actividad física que ha implicado la realización de las actividades. Varios estudiantes han coincidido en que *Patios divertidos* ha propiciado un lugar donde divertirse y fomentar las relaciones entre chicos y chicas al mismo tiempo que se realiza actividad física.

“Bueno también para hacer algo divertido en la hora del patio, porque siempre estamos sentadas en un banco o los chicos jugando al fútbol.” [E4.P4.]

En cuanto a la percepción de los y las participantes de TAFAD, la utilidad del proyecto reside en el fomento de las relaciones sociales del alumnado de secundaria en riesgo de exclusión social, por un lado, y en el desarrollo personal y profesional propio, por otro. Estos aspectos se pueden observar en citas como:

“Bueno, creo que esta propuesta sirve para que los niños con exclusión social o los que no tienen muchos amigos puedan conocer a más niños y puedan hacerse más amigos y poder disfrutar de la adolescencia. Y también pienso que esta propuesta nos sirve a nosotros, los técnicos, para poner en práctica las dinámicas ensayadas y así vivir un poco la realidad a la que nos vamos a enfrentar en un futuro, en campamentos y eso.” [E7.P4]

“Por supuesto, profesionalmente, como te he dicho antes, yo pensaba que trabajar con niños, bueno adolescentes, era muy fácil y decías algo y te hacían caso enseguida y me he dado cuenta de que nos queda mucho por aprender y por saber sobre nuestra profesión.” [E8.P9]

“Gracias a esto (el proyecto) hemos podido poner en práctica lo que hemos aprendido en clase y eso al final nos beneficia profesionalmente.” [E9. P9]

“Sí, porque hemos podido trabajar con los de la ESO y hemos podido practicar nuestra profesión, cómo dirigir un grupo, planificar y elaborar sesiones... Y todo eso para nuestra formación es muy positivo.” [E10.P9]

De este modo, parece que ambos colectivos han percibido claramente las bondades generadas por su participación en el proyecto.

3.4. Conflictos

En lo referente a la mejora de los conflictos escolares, de acuerdo con la visión de los participantes, no ha habido cambios fehacientes. No obstante, sí señalan que las actividades que se

realizan en *Patios divertidos* podrían contribuir en la resolución de conflictos en el futuro porque “si siguiéramos más en los *Patios divertidos*, nos conoceríamos más y nos pelearíamos menos” [E3.P4]. Además, indican la conveniencia de que otros estudiantes también se involucren en las actividades con afirmaciones como: “si nosotros hemos mejorado, si lo realizaran personas que tienen problemas entre ellos a lo mejor se conocerían más y dejarían de discutir.” [E4.P4.]

En la misma línea se expresa el estudiantado de TAFAD haciendo especial hincapié en el hecho de que las actividades preparadas y desarrolladas trataban de abordar este tipo de cuestiones:

“Bueno pienso que con este tipo de propuesta sí que se pueden eliminar un poco las discusiones entre los niños, pues incidimos mucho en que se conozcan y en el trabajo cooperativo y grupal, técnicas de confianza, etc.; por lo que creo que se pueden limar asperezas de esta manera.” [E7.P6]

3.5. Aprendizaje

En cuanto al aprendizaje desarrollado, de manera general los y las participantes de la ESO establecen que el mayor aprendizaje ha residido en el establecimiento de relaciones de amistad y en la posibilidad de conocer a personas nuevas a través de este tipo de dinámicas en las que se emplea el juego como motor de conocimiento, de forma que se encuentran vinculados con la esfera social y personal del alumnado de ESO. Por ejemplo, un alumno indica que “he aprendido que podemos conocer a gente y hacernos amigos jugando, que yo pensaba que solo podías conocer a gente si te la presentaban o cosas así.” [E5.P5]

Además, también señalan que las actividades han favorecido una mejora en su capacidad de dialogar y llegar a acuerdos con el resto de participantes, tal y como se evidencia en afirmaciones como: “en los patios nos hemos conocido y hemos ido decidiendo al final a qué jugar y todo y eso ha estado muy bien.” [E2.P5]

Por otra parte, el alumnado de TAFAD afirma que el verdadero aprendizaje de esta propuesta reside en el bagaje ganado, puesto que les ha ayudado a adquirir los conocimientos, las experiencias y los valores que les han permitido formarse tanto personal como profesionalmente. Entre otras cuestiones, destacan la necesidad de analizar qué estaba sucediendo en la práctica para poder adaptarse a cada situación concreta a fin de sacar el máximo provecho a las actividades, tal y como se evidencia en los siguientes comentarios:

“Nosotros teníamos las actividades pensadas y creadas, pero luego llegábamos allí y depende del número de personas que venían o de sus gustos teníamos que modificarlo super rápido para no perder tiempo. Entonces creo que hemos ido aprendiendo a improvisar y eso en verdad a otro que no ha venido a los patios a lo mejor le cuesta más.” [E10.P5]

“teníamos que pensar en otras estrategias y soluciones para que se pudiera hacer de la mejor forma posible (las actividades).” [E7.P5]

De este modo, de las entrevistas se desprende que ambos colectivos consideran que han podido adquirir aprendizajes gracias a la participación en *Patios divertidos*. Además, desde el punto de vista profesional de la docente de TAFAD, el desarrollo del proyecto ha ayudado a ambas partes (alumnado de TAFAD y de secundaria) en el desarrollo de valores, aptitudes y conocimientos:

“Claro, es una práctica educativa que combina la implicación, la participación, la sensibilización, la empatía, la solidaridad. Nos permite conocer la realidad de la vida, de otros colectivos que conviven con nosotros y si no somos conscientes, crecemos pasándonos desapercibidos. Es una práctica educativa que tiene una intencionalidad pedagógica y solidaria.” [E12.P5]

De esta forma, la docente presenta una nueva dimensión de aprendizaje compartida por el alumnado TAFAD y ESO.

4. Discusión y conclusiones

Tras la puesta en marcha del proyecto de ApS *Patios divertidos*, los resultados obtenidos en las entrevistas permiten analizar las visiones y opiniones de los diferentes agentes implicados con respecto al impacto generado sobre los dos colectivos participantes.

Por lo que respecta a las dimensiones de socialización y amistad, los resultados sugieren que la mayoría de participantes de secundaria ha fomentado sus relaciones sociales y ha consolidado sus vínculos de amistad con el resto de participantes de *Patios divertidos*. Podemos confirmar, como menciona Vázquez et al. (2017), que los proyectos de ApS son propuestas en las que se fomenta el trabajo cooperativo y desarrollan en los y las participantes diversas competencias sociales, culturales, personales, etc., que son las que permiten la transformación, la inclusión social y el bienestar personal.

Por tanto, las mejoras a nivel social y personal producidas tras la propuesta realizada, han derivado en el fomento de las relaciones sociales del alumnado de secundaria. Así, se ha logrado el cumplimiento de los objetivos propuestos, en base a las necesidades detectadas. En este sentido, los resultados concuerdan con estudios previos que evidenciaron mejoras en la conducta prosocial y la empatía de los participantes (Chiva-Bartoll et al., 2020b; Lee et al., 2018).

También resulta interesante reseñar la reflexión del alumnado de TAFAD, que pone en valor a sus propias amistades tras compartir la experiencia de ApS con adolescentes en riesgo de exclusión social. Este tipo de reflexiones, han sido reportadas por diversos autores en investigaciones sobre este método pedagógico en el campo de la educación física (Chiva-Bartoll et al., 2020a; Whitley et al. 2017). De hecho, este efecto sobre el alumnado que ofrece el servicio se encontraría dentro de la categoría de aprendizajes que Butin (2003) denomina post-estructurales, puesto que hacen referencia a un cambio de perspectiva sobre los valores e identidad propios.

Otra dimensión abordada en el estudio radicaba en el provecho y los beneficios aportados por el proyecto percibidos por parte de los participantes. La utilidad de las actividades prácticas de *Patios divertidos* es un punto de relevancia en el presente trabajo, pues la opinión del alumnado resulta determinante a la hora de decidir si continúa participando o no en el mismo.

Por lo que respecta al alumnado de secundaria, los participantes destacan la posibilidad de ampliar su campo de amistades y mejorar sus habilidades sociales, indicando que estos aspectos no se abordan desde materias curriculares propiamente dichas. Este aspecto resulta de lo más relevante, puesto que la competencia social y cívica es una de las competencias clave que deberían ser trabajadas desde todas las asignaturas, con especial ahínco en centros educativos con altas tasas de alumnado en riesgo de exclusión social. Además, los adolescentes también inciden en que el proyecto de ApS ha favorecido un cambio en las rutinas del recreo favoreciendo un aumento de la actividad

física (Chin & Ludwig, 2013), especialmente en el caso de las chicas. Por lo tanto, parece que *Patios divertidos* ha podido contribuir al incremento de la práctica de actividad física, que actualmente parece no estar alcanzando los 60 minutos diarios aconsejados por la Organización Mundial de la Salud (Hollis et al., 2017).

Por su parte, el alumnado de TAFAD ha señalado como puntos positivos, por un lado, la inclusión y mejora de las habilidades sociales de los adolescentes, y por otro, la posibilidad de actuación y aplicación de los conocimientos teóricos de la asignatura del ciclo formativo. En este sentido, la puesta en práctica de los contenidos curriculares en situaciones reales juega un papel decisivo en el desarrollo de las habilidades profesionales (Brown & Bright, 2017; Capella et al., 2020). De tal manera, según la perspectiva de los participantes, la realización del presente proyecto, ha permitido mejorar la competencia docente percibida, así como diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados obtenidos referentes a la dimensión centrada en analizar el efecto de *Patios divertidos* sobre los conflictos escolares arrojaron resultados dispares. Por un lado, tanto el alumnado de la ESO como el de TAFAD entrevistado considera que no ha habido ninguna disminución como tal en el número de disputas o problemas surgidos. Este hallazgo difiere con el de estudios previos que, tras la puesta en marcha de un proyecto de dinamización de recreo, sí vieron disminuido el número de conflictos (Castillo-Rodríguez et al., 2018). No obstante, conviene señalar que, en la opinión de los participantes de este estudio, continuar con el proyecto sí podría contribuir al descenso de dichos conflictos.

Por último, en referencia a la dimensión de aprendizaje, los resultados obtenidos evidencian, por una parte, que el alumnado de secundaria ha podido desarrollar competencias sociales que les han servido para establecer nuevos vínculos de amistad. En este sentido, Puig et al. (2007), afirman que la participación en un programa de ApS puede mejorar las relaciones sociales, emocionales y el clima de convivencia del alumnado, de forma que se desarrollan aprendizajes vinculados con las esferas social y personal. Estas cuestiones adquieren mayor relevancia, si cabe, en el contexto propio del estudio, puesto que el alumnado receptor del servicio presentaba, precisamente, una clara necesidad de establecer amistades y mejorar su capacidad de relacionarse socialmente.

Por otra parte, el desarrollo del proyecto ha permitido al alumnado de TAFAD desarrollar contenidos curriculares específicos de su titulación, de tal manera que al mismo tiempo que realizaban un servicio hacia la comunidad estaban consolidando su aprendizaje. Este aprendizaje vivencial y experiencial proporciona al alumnado una mayor preparación a nivel personal, educativo, social y profesional (Francisco & Moliner, 2010). De esta forma, el proyecto de *Patios divertidos* se ha erigido en un espacio idóneo de aprendizaje competencial para la práctica profesional, donde el alumnado de TAFAD ha podido fomentar y desarrollar sus conocimientos académicos (Chiva-Bartoll, et al., 2018; 2020a).

Entre las limitaciones de la presente investigación, es preciso comentar que, si bien, la metodología utilizada ha permitido alcanzar los objetivos planteados, posibilitando una explicación profunda de las percepciones de los agentes implicados en *Patios divertidos*, el número de participantes es limitado. Además, el proyecto tuvo una duración definida de cuatro meses. En este sentido, una posible línea de investigación futura podría enfocarse en el análisis de los efectos de aplicaciones más longevas o con participantes de poblaciones desfavorecidas.

En conclusión, de acuerdo con las perspectivas de los agentes implicados, el proyecto de ApS *Patios divertidos* ha generado beneficios tanto en el alumnado de secundaria, receptores del servicio, como en el alumnado de TAFAD, proveedores del mis-

mo. Por lo que respecta al estudiantado de la ESO, el proyecto ha podido cumplir su objetivo de mejorar sus competencias sociales y favorecer la inclusión de los participantes. Además, parece que también ha contribuido a la promoción de práctica de actividad física que, sin el proyecto, no se realizaría. Por su parte, el alumnado de TAFAD ha visto mejorada su formación académica al poder vincular teoría y la práctica en un contexto real. En definitiva, *Patios Divertidos* parece haber cumplido con sus objetivos como proyecto ApS: (1) favorecer el aprendizaje a través de la experiencia del estudiantado de TAFAD, y (2) proporcionar un bien a la sociedad, fomentando la inclusión de un colectivo de adolescentes en riesgo de exclusión social.

Referencias

- Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 3-32. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.2>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.
- Artiles Rodríguez, J., Marchena Gómez, R., & Santana Hernández, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de Educación Secundaria. *Siglo Cero*, 47(2), 79-98. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164727998>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Bosch, C., & Battle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- Brown, K. M., & Bright, L. M. (2017). Teaching caring and competence: student transformation during an older adult focused service-learning course. *Nurse Education in Practice*, 27, 29-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.013>
- Butcher, D., & Hall, E. (1998). University students learn by helping at-risk elementary school students: "Team Lincoln". *Children & Schools*, 20(3), 191-202.
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning within Education" *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>.
- Capella, C., Gil, J. & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 116(2), 33-43. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts,2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts,2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Capella, C., Gil, J., & Chiva, Ó. (2020). Innovative Analysis of Service-Learning Effects in Physical Education: A Mixed Methods Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>.
- Castillo-Rodríguez, G., Córdoba, C. C. P., & Gil-Madrona, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 237-258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.14>
- Chin, J. J., & Ludwig, D. (2013). Cómo aumentar la actividad física de los niños durante el período del recreo en las escuelas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(5), 367-374. <https://dx.doi.org/10.2105%2FAJPH.2012.301132s>.
- Chiva-Bartoll, O., Capella, C. & Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la Educación Física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>

- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020a). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020b). Effects of service-learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behaviour and professional learning. *Frontiers in psychology*, 11(331), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera García, E. (2019b). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60191>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Capella, C. & Maravé, M. (2019a). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 63-77. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67773>
- Declaración Mundial de Helsinki (1964). Human experimentation. Code of ethics of the world medical association. *British medical journal*, 2(5402), 177-177.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. Simon & Schuster.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Fasick, F. A. (2001). Some uses of untranscribed tape recordings in survey research. *The Public Opinion Quarterly*, 41(4), 549-552.
- Flick, U. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía do oprimido*. Paz e terra.
- García-Rodríguez, M., & Serrano-Aguilera, J. M. (2010). La optimización del patio de recreo para favorecer la práctica de actividades físico-deportivas mediante un proyecto de convivencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 32-42.
- Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42. <https://dx.doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>.
- Hayes, A. G. (2021). La dinamización musical del patio escolar resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 167-180.
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., ... & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 34-54. <https://dx.doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Lamonedá, 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.
- Lee, S. J., Wilder, C., & Yu, C. (2018). Exploring students' perceptions of service-learning experiences in an undergraduate web design course. *Teaching in Higher Education*, 23, 212-226. <https://dx.doi.org/10.1080/13562517.2017.1379486>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lorenzo, M.d.M., Ruiz, C., Arbués, E., Martínez-Usarralde, M.J., Buenestado, M., & Mella, Í. (2020). Aprendizaje-servicio en el sistema universitario español: un estudio enfocado en la evaluación de los proyectos. *Aula abierta*, 49(4), 353-362.
- Lova, M. & Porto, M. (2013). "Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes". *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Martín-Acosta, F., & Escaravajal Rodríguez, J. C. (2019). Análisis bibliográfico sobre los programas de recreos activos. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 125-135.
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 183-208.
- Martínez-Usarralde, M.J., (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field methods*, 15(1), 63-84.
- Montero, L. D. A. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Pérez, M. G., Navas, M. D. C. O., & García, B. C. (2021). Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos. En *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia* (pp. 297-310). Universidad de La Rioja.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Stenhouse, V. L., & Jarrett, O. S. (2012). In the service of learning and activism: Service learning, critical pedagogy, and the problem solution project. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 51-76.
- Valverde-Esteve, T., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & Maravé-Vivas, M. (2020). Effect of a Service-Learning Program on the Active Lifestyle of Children with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Sustainability*, 12(11), 4354. <https://doi.org/10.3390/su12114354>
- Vázquez, S., Liesa, M., & Lozano, A. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.20.1.213181>
- Whitley, M. A., Walsh, S., Hayden, L. & Gould, D. (2017). Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 419-429. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0141>.
- Zorrilla Silvestre, L., Valverde, T., Ballester, J. C., & Delgado, A. G. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 163-179. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11734>