

El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio

Magdalena SÁENZ DE JUBERA OCÓN
Ana PONCE DE LEÓN ELIZONDO
Eva SANZ ARAZURI

Datos de contacto:

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón.
Universidad de La Rioja.
Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26.004 - Logroño (La Rioja). Tfno.: +34 941 299 515.
Email: m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es.

Ana Ponce de León Elizondo.
Universidad de La Rioja.
Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26.004 - Logroño (La Rioja). Tfno.: +34 941 299 329.
Email: ana.ponce@unirioja.es

Eva Sanz Arazuri. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26.004 - Logroño (La Rioja). Tfno.: +34 941 299 288.
Email: eva.sanz@unirioja.es.

Recibido: 2/2/2016
Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

El artículo que se presenta describe la experiencia llevada a cabo con estudiantes de los Grados de Educación de la Universidad de La Rioja en la asignatura de Trabajo Fin de Grado, con el objetivo de vincular el ocio saludable a una metodología de aprendizaje-servicio.

Las iniciativas desarrolladas se integran en cinco temáticas relacionadas con el ocio tomando a la escuela y a los espacios públicos como escenarios de las propuestas.

A grandes rasgos, se concluye que esta fórmula de trabajo ha posibilitado la consecución de importantes resultados de aprendizaje asociados a esta asignatura y que el modelo formativo planteado para su desarrollo le concede un valor añadido al potencial formativo del aprendizaje-servicio.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Servicio, Educación, Ocio.

Service-learning as a Final Year Dissertation in the Context of Leisure Education

ABSTRACT

This article describes the project implemented with undergraduate students in education at the University of La Rioja (Spain) in the final year dissertation with the aim of linking healthy leisure with service-learning methodology. The initiatives developed have been organised into five

thematic areas related to leisure, taking school and public spaces as contexts. In general terms, it can be concluded that this way of working has enabled the achievement of significant learning outcomes associated with this course and that the educational model that was proposed for its development gives added value to the educational potential of service-learning.

KEYWORDS: Service, Learning, Education, Leisure.

Introducción

La incorporación de la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG) en los planes de estudio de todas las titulaciones es uno de los grandes cambios en el sistema universitario español derivado de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que supone un escenario que precisa de modelos formativos que orienten al profesorado y al alumnado universitario en su desarrollo.

La asignatura de TFG, que ofrecen todos los grados universitarios y en particular los Grados de Educación, es un espacio privilegiado para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS). Si bien la asignatura contempla la realización de modo individual de proyectos, de trabajos experimentales o de revisión e investigación bibliográfica, la propuesta que se presenta se focaliza en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos colaborativos, por considerar que, de este modo, el TFG se establece en el marco idóneo para que el alumnado reconstruya los contenidos, capacidades, competencias pedagógicas y habilidades adquiridas durante el grado, y se sitúe en contextos próximos a un entorno laboral propio de la sociedad de la información y la comunicación; asimismo, se promueve la iniciativa personal, la responsabilidad social, la toma de decisiones, la valoración de riesgos y el afrontamiento a los posibles problemas (Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2013).

La formación inicial del profesorado debe dar respuesta a los problemas educativos y sociales e intervenir en ellos. A través del aprendizaje-servicio y desde los Trabajos Fin de Grado, los universitarios tienen la oportunidad de aunar aprendizaje de contenidos, competencias o valores y servicio a la comunidad desde la práctica reflexiva, mejorando la realidad educativa y social. Puig, Batlle, Bosch, y Palos conceptualizan el ApS como «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007: 20).

El aprendizaje-servicio se está extendiendo en el ámbito educativo universitario y no universitario debido a que muchos profesionales de la educación y de otros ámbitos están realizando proyectos muy interesantes, y entidades e instituciones de carácter social y educativo se están acercando, entendiendo y conectando, fortaleciendo así a educadores e instituciones por medio de sus prácticas (Batlle, 2013; García y Cortina, 2015).

Son muchos los estudios en el contexto español sobre las aportaciones del ApS a la formación universitaria, concretamente en las titulaciones de Educación, que evidencian que la participación en proyectos de aprendizaje-servicio aportan al alumnado una formación más significativa, sustantiva e interrelacionada (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013), competencias profesionales (Aramburuzabala y García, 2012), un alto grado de satisfacción derivado del trabajo con las entidades sociales y educativas que acrecienta la implicación en el aprendizaje y el servicio (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), así como el desarrollo de la competencia social y cívica (Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013), entre otros aspectos. Además, autores como Ortega, Cámara y Díaz (2015) comprueban que las prácticas basadas en ApS son mejor valoradas por el alumnado de los grados de Educación que las tradicionales.

También son muchas las universidades que desarrollan experiencias de aprendizaje-servicio en las prácticas externas, Trabajos Fin de Grado, Máster y Postgrado de las titulaciones de Educación, como se aprecia en jornadas y congresos que abordan esta temática y en las experiencias recogidas en la literatura científica. Estas iniciativas y la existencia de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio, donde se comparten las experiencias, hacen que mejore la calidad de la enseñanza superior (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013).

En el caso que nos ocupa, se trata de destacar el potencial que emana del maridaje entre las prácticas de ocio saludable y el aprendizaje-servicio como propuesta para los TFG, que aglutina aprendizajes conectados con lo social, lo familiar, lo comunitario y con múltiples agentes y espacios donde se desarrolla la formación de la ciudadanía, que acerque a los futuros docentes al ejercicio de su profesión en contextos reales y posibilite una formación inicial más auténtica (Martínez y Martínez, 2015). Se pretende poner en valor el ocio en familia y en comunidad como vía de promoción de la salud y el bienestar en los proyectos de aprendizaje-servicio, contextualizándolo en los TFG, porque el ocio es un derecho fundamental ligado al crecimiento personal y social (Álvarez, Fernández-Villarán y Mendoza, 2014; Caride, 2012; Carrera, 2009; Clerton de Oliveira, Francileudo e Ibiapina, 2014; Cuenca, 2009, 2014; Otero, 2009; *World Leisure and Recreation Association*, 1994) que se vincula a valores como la satisfacción, la libertad y la voluntariedad (Cuenca y Goytia, 2012), por lo que se constituye en

trascendente para el desarrollo humano en lo individual, lo colectivo, lo cognitivo y lo emocional (Caride, 1998; Cuenca, 1997, 2009; Quintana, 1991).

Asimismo, la comunidad y la institución familiar son agentes educativos por excelencia con gran capacidad pedagógica (Álvarez y Rodríguez, 2008), que ofrecen un ambiente óptimo para fundamentar el ocio como experiencia valiosa de desarrollo humano de niños y jóvenes (Cuenca, 2013; Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Caride, 2014).

En este contexto, el objetivo de este trabajo es presentar proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del ocio saludable en los Grados de Educación, como fórmula de trabajo en la realización de los TFG, que permitan innovar en la docencia universitaria e iniciar procesos de formación en estudiantes y profesorado en metodología ApS.

Proceso metodológico

Este trabajo se ubica en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de La Rioja *Aprendizaje de maestro mediante buenas prácticas en ocio y educación*. En dicho proyecto se cuenta con profesorado de la propia universidad y externo a la misma, así como con instituciones relacionadas con los ámbitos educativo, cultural, social y de la salud, con el fin de crear redes de soporte colaborativo entre el profesorado y agentes activos. Asimismo, los miembros de este proyecto conciertan varias plazas con el alumnado en el tema definido. Se comienza en el curso 2012-2013 y, en los tres años de andadura, han sido más de 60 proyectos, comprometidos con los estudiantes, en los que cada uno selecciona una temática relacionada con el ocio y la educación, incorporando el ApS, para ser desarrollados en centros de Educación Infantil y Primaria y en diferentes espacios públicos.

A partir de las necesidades y demandas de los estudiantes se diseña una acción tutorial formativa del proceso de elaboración del TFG para las 20 semanas que abarca su desarrollo, articulando este espacio educativo de manera individual y en grupo, abordando ambas modalidades en diferentes momentos del proceso, que se realizan desde la participación y el aprendizaje significativo.

En tutoría grupal se organizan actividades formativas en formato talleres-seminarios, con todos los implicados, en los que se invita a profesionales pertenecientes a entidades sociales y/o educativas, con los que los estudiantes van a colaborar en la realización de los proyectos y con los que participarán en la creación de espacios educativos en la comunidad. Los encuentros grupales se corresponden con dos de las tres fases en las que se basa el modelo de tutorización de la Universidad de La Rioja (Flores, Martínez-Berbel, Martínez, Pascual y Sanz, 2013), tal y como se refleja en la figura 1.

En las primeras reuniones se organizan equipos de 3 a 5 alumnos para cada proyecto, que cuentan con el seguimiento del profesor/a tutor/a asignado, quién mantiene relación con las entidades colaboradoras y centros donde se desarrollan las experiencias.

Al abordar el proceso de desarrollo del TFG con este procedimiento de carácter grupal se ponen en evidencia una serie de factores en consonancia con el desarrollo de las competencias propias del maestro que aparecen recogidas en las órdenes ECI/3854/2007 y ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil y Educación Primaria:

- Trabajar en un equipo integrado por tutores, alumnos y colaboradores externos permite crear grupos de reflexión que posibilitan compartir experiencias, vivenciarlas y acercarse a realidades diferentes, dando respuesta a una de las competencias transversales a adquirir en las titulaciones de grado, como es la relacionada con la *capacidad para trabajar en equipo, integración en grupos interdisciplinares y colaboración con profesionales de otros ámbitos de conocimiento, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional*.
- Compartir recursos y propiciar la gestación de iniciativas colectivas para favorecer sinergias que optimizan el proceso y los resultados. Responden a otra de las competencias transversales relacionada con *la capacidad para la comunicación interpersonal, la conciencia de las capacidades, así como de los recursos propios y de los otros*.
- Diseñar intervenciones pedagógicas y didácticas conjuntas, adaptadas a los conocimientos previos, a las características, necesidades y al contexto social y educativo de niños y jóvenes de distintas edades y colectivos. Supone a los estudiantes universitarios adquirir las capacidades de *aplicar los conocimientos a la práctica, diseñar y gestionar proyectos, colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno, reflexionar sobre los entresijos del trabajo profesional, adaptarse a nuevas situaciones y recapacitar sobre las consecuencias que sus decisiones tienen en los demás*.

Al finalizar cada una de las tutorías grupales se proporciona un acompañamiento a los alumnos, mediante tutorías individualizadas para resolver situaciones particulares, motivado por el peso que tiene el trabajo autónomo en los TFG, comprobando así la adquisición de competencias asociadas a la *capacidad para el aprendizaje autónomo, la iniciativa personal, la automotivación y la perseverancia*.

A partir de ese momento, comienzan las tutorías individualizadas centradas, por parte de los tutores, en la orientación y el asesoramiento, en el desarrollo de

cada proyecto en concreto y en la preparación del alumno para la redacción del informe final, lo que permite profundizar en el trabajo reflexivo del estudiante. Coincide aproximadamente con la mitad de la *fase de progreso* y con la tercera fase, la *fase final*.

La figura 1 sintetiza los aspectos fundamentales de cada una de las fases.

Resultados

La valoración positiva de la experiencia por parte del alumnado, profesorado y entidades colaboradoras en el primer curso de su puesta en marcha (2012-2013) hizo que la iniciativa se extendiera en cursos sucesivos y permitió que profesorado de distintas disciplinas y profesionales sociocomunitarios se unieran en sucesivos proyectos, favoreciendo el desarrollo de sinergias reales entre universidad y sociedad.

Los proyectos se derivan de necesidades detectadas en niños y jóvenes en el ámbito del ocio saludable, pues se parte de la convicción de que las prácticas de ocio se constituyen en verdaderas oportunidades pedagógicas que optimizan el desarrollo personal y social.

Las iniciativas desarrolladas se integran en cinco temáticas que dan lugar a distintos proyectos, tal y como refleja la figura 2.

El diseño de proyectos de ApS en el marco del ocio saludable, como en otros ámbitos de actuación, implica un aprendizaje riguroso, vinculado a una acción planificada que impacte positivamente en la comunidad, tal y como promueve Rodríguez-Gallego (2014), en torno a los tres elementos nucleares del aprendizaje-servicio: al diagnóstico de la realidad que conllevó la detección de necesidades, al servicio realizado y al aprendizaje resultante (Martín, 2015).

Se describen a continuación los cinco proyectos desarrollados en los que se contemplan los tres elementos señalados.

La experiencia 1 denominada *Promoción de hábitos saludables en población gitana* parte del déficit existente en salud bucodental a nivel nacional en esta etnia, incrementado por una deficiente alimentación y un mal cuidado de los dientes (Ayala, 2008). Asimismo, algunos estudios han demostrado diferencias importantes en el ámbito de la salud entre la población gitana y el resto (La Parra, 2006). Por todo ello, los estudiantes universitarios diseñan e implementan un programa de intervención dirigido a escolares de etnia gitana y a sus familias, basado en talleres que ayuden a evitar la desigualdad existente. El proyecto responde a las directrices y a la filosofía de los programas que realizan las Consejerías de Salud de los Gobiernos de La Rioja y Navarra, alineadas con las actuacio-

Fase	Semana	Tipo	Temas a tratar	Trabajo para estudiante	Informe escrito del alumno
Inicial	1	Grupal	<ul style="list-style-type: none"> Presentación marco teórico ApS, tema objeto de estudio y experiencias similares. Fuentes de información bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la problemática, experiencias anteriores y diagnóstico de necesidades reales de la comunidad. Búsqueda de bibliografía y primeras lecturas 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados del diagnóstico de necesidades realizado, concreción del tema, los objetivos y ámbito donde se va a prestar el servicio
Inicial	5	Grupal	<ul style="list-style-type: none"> Detalle de estructura y aspectos formales del TFG incluyendo ApS (entrega documentación elaborada al efecto). Exposición de los proyectos concretos a trabajar, objetivos e instituciones con las que se va a colaborar. Puesta en común de información recogida por líneas temáticas de los proyectos en pequeños grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de bibliografía, lecturas y elección de gestor de referencias adecuado. Identificación y relación de ideas y características para fundamentar el tema. Reflexión sobre antecedentes, identificación de lagunas, incorporación de información adicional y solución de incoherencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Detalle de estructura del proyecto. Justificación relevancia tema. Presentación referencias bibliográficas de fuentes citadas. Identificación descriptores. Términos de colaboración con instituciones educativas, sociales, de la salud y/o culturales (pautas de trabajo y calendario de acciones).
Progreso	10	Grupal	<ul style="list-style-type: none"> Puesta en común sobre diseño y/o ejecución de las propuestas por líneas temáticas en pequeño grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Conexión de la fundamentación teórica con planteamientos desarrollados. Elección de estrategias, métodos de trabajo adecuados y recursos necesarios para la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de la introducción, estado cuestión y proceso metodológico. Planteamiento del diseño y/o ejecución de la propuesta de intervención. Presentación de referencias bibliográficas completas de las fuentes citadas.
Progreso	16	individual	<ul style="list-style-type: none"> Planteamiento de dificultades relacionadas con la elaboración y/o ejecución de la propuesta. Orientaciones sobre elaboración de conclusiones, limitaciones y prospectiva. Resolución dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación y análisis de la incidencia del servicio prestado. Integración de la información en discurso coherente. Establecimiento de relaciones con conocimientos previos, experiencias análogas y principales transformaciones generadas. Cuestionarse el proyecto final y las posibles extensiones del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Redacción ordenada y concisa de la propuesta (diseño, y/o ejecución y evaluación). Elaboración conclusiones, limitaciones y prospectiva. Concreción resumen. Presentación referencias bibliográficas y revisión estilo de citación.
Final	18	Individual	<ul style="list-style-type: none"> Cambios a introducir en el informe final. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de la coherencia entre las partes del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de las últimas correcciones y mejoras TFG. Entrega TFG al tutor.
Final	20	Individual	<ul style="list-style-type: none"> Cuestiones relacionadas con la defensa del TFG. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de forma ordenada y ajustada al tiempo de las aportaciones realizadas por el TFG. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de la presentación y ensayo de la misma.

FIGURA 1. Modelo de tutoría basado en sesiones grupales e individuales. Fuente: Elaboración propia.

	<i>Denominación del proyecto</i>	<i>Temática</i>
1	Promoción de hábitos saludables en población gitana	Promoción de la salud bucodental en poblaciones en riesgo de exclusión social.
2	Paseos saludables en familia	Fomento de la actividad física en entorno natural.
3	Ocio cultural	Acercamiento al patrimonio histórico artístico
4	Recreos activos	Socialización y transmisión de tradiciones y juegos populares.
5	Leemos juntos, nos sentimos más seguros	La lectura como hábito de disfrute compartido.

FIGURA 2. *Temáticas asociadas a los proyectos ApS.*

Fuente: Elaboración propia.

nes propuestas del Plan Operativo 2012-2016 de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana, y se realizan en colaboración con las Asociaciones de Promoción Gitana y los centros educativos de ambas comunidades autónomas (Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad, 2012). Entre los resultados de aprendizaje destacan la creación de un espacio lúdico-formativo para la prevención de problemas de salud bucodental en los escolares con la implicación de las familias, las asociaciones y las instituciones; el aprendizaje de los alumnos y sus familias en el proceso correcto de cepillado y cuidado de los dientes; y el impulso hacia la adquisición de estilos de vida saludables en los más pequeños.

La iniciativa 2, designada como *Paseos saludables en familia*, pretende conciliar el tiempo familiar de padres e hijos mediante la actividad física en las etapas de Educación Infantil y Primaria para evitar la inactividad y el sedentarismo. Se fundamenta, por una parte, en que el 19.7% de niños menores de 15 años no realizan actividad física, o que el 86.9% de los menores de dicha edad ven la televisión y usan las tecnologías de forma prolongada, según la Encuesta Nacional de Salud de España (2006), y, por otra, en los hallazgos encontrados en las investigaciones que el grupo AFYDO de la Universidad de La Rioja viene obteniendo sobre la edad idónea para el comienzo de la práctica de ejercicio físico durante el tiempo libre; ya que, cuanto antes se inicie, mayores son las posibilidades de continuar físicamente activos, tanto en la juventud como en la vida adulta (Sanz y Ponce de León, 2006). Teniendo en cuenta estas premisas, se estableció una

iniciativa social apoyada y sustentada en el diseño y estructura de los *Paseos Saludables* de la Consejería de Salud y Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de La Rioja, para llevar la actividad a otras zonas de la provincia y a otros colectivos. Se contó con su apoyo, y se trabajó estrechamente con Cruz Roja y los centros educativos de las localidades implicadas para su desarrollo. Se compone de tres recorridos en familia a cargo de los estudiantes universitarios, con diferentes rutas y actividades de carácter lúdico, educativo y de salud para motivar a los escolares. Con su desarrollo se consigue establecer una línea de acción que promueve la actividad física en edades tempranas, se fomenta el disfrute por la actividad física potenciando hábitos de vida saludables, y se persigue reducir el sedentarismo o la inactividad física de los niños incentivando su curiosidad y disfrute por aspectos relacionados con la cultura de la vid, el Camino de Santiago, la fauna, o los cuentos tradicionales.

El proyecto 3, denominado *Ocio cultural*, nace tras constatar que, aunque son muchas las entidades culturales que crean programaciones artísticas para escolares, también son numerosas las ocasiones en que la oferta cultural no se adapta a las características del público infantil y juvenil, aspecto que se constituye en una barrera para la promoción del ocio cultural. En concreto, algunas investigaciones (Martín y Cuenca, 2011) certifican que entre los gestores patrimoniales destaca una alta formación disciplinar sobre el patrimonio que debería ser complementada con una amplia formación didáctica, manifestando la necesidad de diseñar e implementar propuestas pedagógicas dentro de estas instituciones, y destacando la importancia que ha de darse a estas intervenciones y tratar de no considerar como suficiente la simple asistencia a la actividad (Alonso, Sáenz de Jubera, Ponce de León, Valdemoros y Sanz, 2015). Para llevar a cabo estas experiencias intergeneracionales se trabaja con centros de educación infantil y primaria, entidades culturales, ayuntamientos y universidad. Así, se realizan una serie de rutas por museos y lugares emblemáticos de La Rioja y Navarra con el acompañamiento de los estudiantes universitarios, que presentan de forma atractiva y pedagógica el patrimonio histórico-artístico. Con este proyecto se persigue recuperar la historia local, observar de forma activa el entorno, favorecer la relación familiar e incrementar el interés de niños y jóvenes por participar en actividades sociales y culturales.

La iniciativa 4, designada como *Recreos activos*, surge como necesidad de recuperar juegos tradicionales y/o canciones populares como recurso para la organización de los recreos en los centros educativos, por su carácter lúdico, socializador, inclusivo y de respeto de normas y valores. Tras observar los estudiantes en las prácticas de grado que en los tiempos de recreo la mayor parte de los juegos se circunscriben al fútbol, al básquet o a juegos relacionados con la simulación de películas o videojuegos, además de producirse situaciones y comportamientos poco educativos como la competitividad insana, la escasa coope-

ración, la poca creatividad y las actitudes sexistas (Mazón y García, 2005; Trueba 2010), esta propuesta se centra en el diseño y desarrollo en los centros de educación infantil y primaria de actividades lúdicas para el alumnado que favorezcan el conocimiento, el respeto y la conservación de la historia y las costumbres, implicando a los universitarios, a las instituciones del entorno y a toda la comunidad educativa. Entre los resultados de aprendizaje logrados se revela el acercamiento de la cultura tradicional a través del juego, la promoción de la participación de la comunidad educativa, el fomento de las relaciones sociales saludables y el impulso de valores como la tolerancia, el respeto, la igualdad y la solidaridad.

Por último, el proyecto 5 de lectura en familia, bajo el título *Leemos juntos, nos sentimos más seguros*, se plantea como respuesta a la necesidad latente de nuestra sociedad actual de una formación en conocimientos básicos de Primeros Auxilios en Educación Primaria, contemplada en la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Se establece colaboración entre los centros educativos, la universidad y entidades relacionadas con el ámbito de la salud para la creación de libros por parte de los universitarios. Así, los estudiantes elaboran cuentos sencillos, con muchas ilustraciones, y los cuentan a niños y niñas de Educación Primaria. A través de preguntas y mediante la realización de actividades didácticas se establece el dialogo con ellos y se genera un intercambio enriquecedor que permite profundizar en la temática y construir nuevos conocimientos, favoreciendo la participación igualitaria entre todo el alumnado. La actividad está diseñada para realizarse en colaboración con la familia y/o en el ámbito familiar. En esta actividad se utiliza la lectura de relatos con la pretensión de estimular la animación a la lectura y contribuir al fomento de un área transversal como es la prevención de riesgos a través de los primeros auxilios, dotando así a los alumnos de estrategias que les permitan resolver situaciones en la cuales se demanden primeros auxilios, proporcionándoles una mayor empatía, autonomía y seguridad en sí mismos.

El hecho de vincular las experiencias de aprendizaje-servicio con la asignatura de trabajo fin de grado ha permitido incluir variedad de tareas en las actividades de aprendizaje de los estudiantes universitarios como búsquedas bibliográficas, lecturas, análisis de iniciativas en distintos contextos, trabajo cooperativo y exposiciones, entre otras, además de abordar contenidos y competencias curriculares, conocimientos prácticos, actitudes, valores y emociones (Martín, 2015). Cabe destacar la motivación y creatividad generada en el alumnado al elaborar propuestas que se aplican en entornos reales y que le posibilitan el contacto y la colaboración con profesionales de distintos ámbitos, al mismo tiempo que estas iniciativas llevan a las entidades educativas, sociales y culturales colaboradoras a disponer de herramientas de trabajo que permitan la mejora de sus procesos y la consecución de sus fines.

Discusión y conclusiones

Plantear el TFG como proyectos de aprendizaje-servicio vinculados al ocio saludable ha posibilitado la consecución de importantes resultados de aprendizaje asociados a esta asignatura, favoreciendo no solo la mejora de los aprendizajes académicos, sino también aprendizajes contextualizados que permiten a los estudiantes universitarios un acercamiento teórico, y sobre todo experiencial en el ámbito profesional, ofreciendo iniciativas en la esfera social y educativa, que se consoliden en la estructura social en la que se desarrollan, e incrementen su motivación haciendo que su formación sea más significativa y auténtica (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013; Zubillaga y Guinot, 2012). Además, esta propuesta educativa ha permitido el desarrollo de la competencia social y cívica en el alumnado (Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013) a través del conocimiento de las necesidades y problemáticas que presentan distintos colectivos, y la interacción eficaz con entidades sociales, culturales y educativas, colaborando con estas en la realización de actividades que repercuten positivamente en los colectivos a los que atienden. La colaboración y el trabajo en red es, sin duda, uno de elementos clave que ha permitido al alumnado contrastar ideas y experiencias, desarrollar un compromiso de trabajo y de responsabilidad frente a sus compañeros y a los agentes comunitarios, activar procesos reflexivos críticos sobre la propia práctica y adquirir habilidades para trabajar de manera interdisciplinar desde la planificación al diseño, la intervención y la evaluación de las diferentes propuestas de aprendizaje-servicio.

Por otro lado, el proceso de tutorización ha contribuido, con los seminarios-talleres y los encuentros realizados, a trabajar desde los conocimientos, destrezas, actitudes y valores de cada estudiante; a sacarles lo mejor de sí mismos y a que se adapten a nuevas situaciones, logrando una mayor autonomía e iniciativa personal que les dirija a la creación de proyectos y a vivenciar el proceso desde la participación, la cooperación y la reflexión conjunta.

El desarrollo de estas propuestas empezó siendo una experiencia puntual bajo el paraguas de un proyecto de innovación en una asignatura y se ha convertido en una apuesta curricular en la misma, que va por su cuarto año, asumiendo que «la institucionalización curricular implica la *práctica* o *vivencia* del ApS desde una perspectiva experiencial» (García y Cortina, 2015:19). La fórmula de trabajo anteriormente descrita le concede un valor añadido al potencial formativo, además de optimizar el trabajo de los tutores de la Universidad.

Respecto a las limitaciones de este trabajo cabe destacar que se lleva a cabo un proceso de evaluación del alumnado que realiza el aprendizaje-servicio a través de rúbricas que valoran las competencias básicas del aprendizaje-servicio y las de la asignatura de TFG, si bien nos encontramos en fase de preparación de un procedimiento de evaluación riguroso y sistemático para aplicar a las próximas experiencias que permita un seguimiento longitudinal del efecto de los proyectos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, R.A., Sáenz de Jubera, M., Ponce de León, A., Valdemoros, M.A y Sanz, E. (2016). Ocio cultural familiar en el marco de los Trabajos Fin de Grado. En J. Cuenca (coord.), *Efectos sociales de las industrias creativas y culturales. Documentos de Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto [En prensa].
- Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familiar en los jóvenes universitarios de la universidad de Granada. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (1), 7-21. Recuperado de: <http://goo.gl/F6mKlr>.
- Álvarez, M., Fernández-Villarán, A. y Mendoza, L. (2014). Ocio como ámbito de socialización juvenil. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Bilbao: Universidad de Deusto, 97-123.
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (coords.), *Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012*. Valladolid: AUFOP-UVA-GEE PP, 1133-1141.
- Ayala, A. (2008). *Actitudes y pautas de comportamiento de la población gitana de la Comunidad de Madrid en relación a su salud*. Madrid: Instituto de Salud Pública/Universidad Complutense.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Caride, J.A. (1998). Educación del ocio y del tiempo libre. En M. Beas y J. García (coords.), *Atención a los espacios y tiempos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 17-31.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 301-313. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Carrera, E. (2009). Asociacionismo en el tiempo libre. En J.C. Otero (ed.), *La pedagogía del ocio: Nuevos desafíos*. Lugo: Axac, 9-23.
- Clerton de Oliveira, J., Francileudo, F.A. e Ibiapina, L. (2014). El tiempo de ocio para el estilo de vida contemporáneo: significados a lo largo de la vida. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Bilbao: Universidad de Deusto, 61-77.
- Cuenca, M. (1997). La intervención educativa en ocio y tiempo libre. En AA.VV.: *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto, 253-286.
- Cuenca, M. (2009). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En Torío, S., García-Pérez, O., Peña, J.V. y Fernández, C.M. (coords.), *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 5-20.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Oviedo.
- Cuenca, M. y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.

- España, *Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. (BOE nº 295 de 10 de diciembre).
- España, (2006). *Encuesta Nacional de Salud de España*. Ministerio de Sanidad y Consumo Recuperado de <http://goo.gl/mM1MAO>.
- España, (2012). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid: Centro de publicaciones. Recuperado de: <http://goo.gl/x6Qf8p>.
- España, *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. (BOE nº 312 de 29 de diciembre).
- España, *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. (BOE nº 312 de 29 de diciembre).
- Flores, C., Martínez-Berbel, J.A., Martínez, M.I., Pascual, N. y Sanz, E. (2013). *Manual de orientación para la tutorización y evaluación del Trabajo Fin de Grado*. Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528090>.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf.
- García, M. y Cortina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 8-25.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), 89-108.
- La Parra, D. (2006). *Hacia la equidad en salud. Disminuir las desigualdades en una generación en la comunidad gitana. Estudio comparativo de las encuestas Nacionales de Salud a población gitana y población general de España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales.
- Martín, M. y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 99-122.
- Martín, X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinamismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En Puig, J. (coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó, 29-43.
- Martínez, B. y Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 244-260. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART10.pdf>.

- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Mazón, V. y García, M. (2005). Los recreos más divertidos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 32-42.
- Ortega, J.M., Cámara, A.M. y Díaz, E.M. (2015). Service learning as a tool to enhance future teachers' media competence. *Cultura and Education*, 27 (2), 440-455. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1035547>.
- Otero, J.A. (2009). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac.
- Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M.A. (2013). El Trabajo Fin de Grado, marco para el desarrollo del emprendimiento entre los jóvenes. En Torío, S., García-Pérez, O., Peña, J.V. y Fernández, C.M. (coords.), *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 324-328.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://www.volured.com/FTP/Editor/file/educar%20para%20la%20ciudadania.pdf>.
- Quintana, J.M. (1991). El tiempo libre como ámbito humano y cultural. En J.M. Quintana, *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, 402-415.
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157>.
- Sanz, E. y Ponce de León, A. (2006). La necesidad de educar la dimensión del ocio físico-deportivo. Propuesta surgida de un estudio centrado en una comunidad universitaria. *Tandem: Revista de Didáctica de la educación física. Estrategias docentes*, 20, 73-88.
- Trueba, B. (2010). El juego en la infancia, la hoguera de la vida. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 6084, 10-15.
- Valdemoros, M. A., Ponce de León A., Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190 (770): a192. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>.
- World Leisure and Recreation Association (1993). *International Charter for Leisure Education*. *European Leisure and Recreation Association (ELRA)*, Summer 1993, 13-16.
- Zubillaga, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12, 187-195.