

INVESTIGACIONES

Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la Educación Física

Academic development of pre-service teachers through Service-Learning: educational and social inclusion from Physical Education¹

*María Maravé-Vivas^a, Celina Salvador-García^b,
Jesús Gil-Gómez^b, Oscar Chiva-Bartoll^b*

^a Universitat Jaume I, Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, España.
marave@uji.es

^b Universitat Jaume I, Departamento de Educación y Didácticas Específicas, España.
salvadorc@uji.es, jegil@uji.es, ochiva@uji.es

RESUMEN

Este estudio de casos múltiples analiza a través de diarios reflexivos los aprendizajes técnicos desarrollados por alumnado del Grado de Maestro/a de Educación Infantil que participaron en un programa de Aprendizaje-Servicio (ApS). Dicho programa se llevó a cabo en cinco entidades sociales diferentes que supusieron cada uno de los casos analizados, y consistió en el diseño e implementación de sesiones de juegos motrices y de expresión corporal, dirigidas a niños y niñas con diversidad funcional. Los resultados ponen de manifiesto que el ApS aplicado en el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras a través de la Educación Física es una herramienta adecuada para desarrollar aprendizaje técnico vinculado con esta materia y su didáctica. Por otro lado, el análisis desvela que el alumnado ha desarrollado una mayor comprensión del colectivo con el que ha trabajado, favoreciendo futuras prácticas inclusivas en las aulas.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación física, diversidad funcional, formación de profesorado, investigación cualitativa.

ABSTRACT

This multiple case study analyses, through reflective diaries, the technical learning acquired by students of the degree in early childhood education who participated in a Service-Learning program. Such a program was carried out in collaboration with five different social associations, each of them being one of the case studies under analysis. The program consisted of designing and implementing practical body language and motor games sessions for children with functional diversity. The results show that Service-Learning applied with pre-service teachers through Physical Education may be an adequate tool to promote technical learning related to this subject and its didactics. In addition, the analyses evince that students developed a deeper understanding of the group of children with whom they worked; thus, promoting inclusive practices in the classroom of the future.

Key words: Service-Learning, Physical Education, functional diversity, teacher training, qualitative research.

¹ Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de “Proyectos I + D + i” en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017 –2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

1. INTRODUCCIÓN

Los actuales retos sociales requieren que todos los agentes e instituciones públicas y privadas colaboren para darles respuesta. En este sentido, la universidad se erige como un agente que puede sumar esfuerzos, desde sus diferentes funciones, para avanzar hacia la consecución de los mismos. Por este motivo se ha demandado a las universidades una renovación de su misión cívica a fin de atender estas cuestiones. A este respecto, cabe señalar que este trabajo se ha llevado a cabo en el contexto español, por lo que se enmarca dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Aunque la implantación de este marco generó una serie de elementos y modificaciones que a día de hoy siguen suscitando debate, algunas cuestiones a destacar son, por un lado, la exigencia de una renovación pedagógica orientada hacia las metodologías activas, y, por otro lado, la demanda de cambios en las instituciones de educación superior relativos a su tercera misión y a que formasen a una ciudadanía con mentalidad cívica. Consecuentemente, estas cuestiones se han visto reflejadas en normativas y planes estratégicos que las diferentes universidades de los estados miembro han ido desarrollando, concretando diferentes necesidades y acciones a llevar a cabo para alcanzar estos objetivos. Como marco común, a nivel del estado español se destaca la 'Estrategia Universidad 2015' (Ministerio de Educación, 2011), ya que en esta se concreta que las universidades deben asumir como tercera misión la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y se señala que el compromiso con la responsabilidad social debe impregnar el conjunto de los procesos formativos.

Según Vallaeys (2019) la RSU se podría definir cómo:

la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de sus procesos administrativos y funciones académicas sustantivas, a fin de participar junto con los demás actores de su territorio de influencia en la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible (p. 112).

No se trata, pues, de impulsar acciones aisladas y puntuales dirigidas a desarrollar el compromiso con la sociedad; sino que la propia institución debe trabajar de manera integrada desde todos sus ámbitos y de forma global teniendo en cuenta ese objetivo. Por tanto, todos los agentes implicados en los procesos académicos deben, con el desarrollo de su labor profesional, velar por el cumplimiento y desarrollo de valores, actitudes y conductas que promuevan la justicia social.

En este sentido, el profesorado universitario se convierte en una pieza clave en el engranaje del fomento y desarrollo de esta tercera misión. Así, es necesario que elabore su propuesta educativa de forma que esta aúne el desarrollo académico con el cívico-social, en coherencia con la RSU. Para ello, la elección del método pedagógico es un elemento fundamental, se debe abogar por estrategias metodológicas que sean coherentes con esta filosofía. En esta línea, cobra especial relevancia el Aprendizaje-Servicio (ApS), una metodología activa y participativa en la que el alumnado, al mismo tiempo que desarrolla sus competencias académicas, sociales y cívicas, presta un servicio a la comunidad. Su idiosincrasia se alinea con la RSU (Martínez-Usarralde *et al.*, 2017) y, por tanto, se configura como una de las herramientas que se utilizan para intentar lograr los propósitos cívicos de las universidades (Aramburuzabala *et al.*, 2019; Chiva-Bartoll, Santos-Pastor *et al.*, 2021).

El ApS puede ser aplicado desde múltiples campos y disciplinas, entre las que se encuentra la Educación Física (EF) enmarcada en la formación inicial docente (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021; MacPhail y Sohun, 2019). Pese a tratarse de un campo de investigación ciertamente consolidado, continúa siendo necesario realizar investigaciones que posibiliten una revisión crítica de los programas aplicados, a fin de garantizar que sus objetivos se cumplen, así como examinar sus beneficios e incitar su puesta en práctica por parte de más docentes universitarios (Chiva-Bartoll *et al.*, 2018). De acuerdo con una reciente revisión sistemática, una considerable cantidad de programas de ApS desarrollados en el marco de la formación inicial docente desde el campo de la EF se enfocan hacia la atención de personas con diversidad funcional (Pérez-Ordás *et al.*, 2021). Sin embargo, a fin de favorecer que el estudiantado universitario se forme adecuadamente en relación a la atención de la diversidad, se hace necesario analizar la calidad de los programas aplicados, examinando sus efectos y las habilidades desarrolladas por el estudiantado participante (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020).

Existen diferentes modelos para categorizar los efectos que produce el ApS sobre el estudiantado, entre las cuales, una de las más utilizadas es la propuesta por Butin (2003 y 2005). De acuerdo con esta propuesta, los aprendizajes que el alumnado adquiere tras la aplicación del ApS responden a cuatro perspectivas diferenciadas. En este trabajo se centra la atención sobre la perspectiva técnica, esta abarca aprendizajes de carácter académico o curricular referentes a la eficacia, calidad, eficiencia y sostenibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

En particular, el presente artículo centra la atención sobre la categoría o perspectiva “técnica” puesto que se considera clave para incluir con éxito al alumnado con diversidad funcional en el ámbito de la EF. Diferentes estudios indican que el profesorado no se siente suficientemente preparado para incluir con éxito y trabajar con alumnado con diversidad funcional en sus aulas, señalando entre sus causas la formación inicial recibida (Beamer y Yun, 2014; Tant y Watelain, 2016; Wilhelmsen y Sørensen, 2017). Sin duda, este periodo es muy importante y se considera imperioso ofrecer al alumnado universitario las condiciones necesarias para desarrollar competencias que les ayuden a gestionar la diversidad presente en el aula e incluir a todo el alumnado en sus sesiones.

Para ello en esta investigación se diseñó e implementó un programa de ApS Universitario (ApSU) con el fin de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué aprendizajes técnicos del ámbito de la EF aporta el ApS al alumnado universitario tras dirigir sus sesiones a niños y niñas con diversidad funcional?

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio, abordado desde una aproximación cualitativa (Flick, 2004), adoptó un enfoque de estudio de casos múltiples, puesto que permite un análisis holístico y profundo de un fenómeno en su propio contexto (Yin, 2009). En la presente investigación, cada caso se diferenció en función de la entidad con la que había colaborado el alumnado, y se incluyeron cinco casos para investigar, englobando así una variedad de contextos y estudiantes para incrementar la validez de los hallazgos. Seguidamente, se presenta el contexto específico

del programa formativo aplicado y se describe la muestra de participantes. Más adelante, se presentan los detalles relativos al instrumento utilizado y a cómo se llevó a cabo el análisis de datos.

2.2. PARTICIPANTES

En este estudio participaron 123 estudiantes del segundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I (España) del curso 2017/2018. Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia a partir de un grupo natural creado aleatoriamente. Todas las personas participantes firmaron un consentimiento informado antes de completar el programa de ApS.

2.3. DISEÑO DEL PROGRAMA FORMATIVO

Este trabajo se circunscribe en el marco de un programa global de ApSU que se diseñó en base a las directrices establecidas por el *National Youth Leadership Council* (2008). El programa general está ramificado en diversos subprogramas diferenciados en relación con características propias de cada una de las entidades colaboradoras. Estas forman parte del entramado socioeducativo de la ciudad de Castellón de la Plana (España) y atienden a niños y niñas con diversidad funcional que tienen afectadas el área motriz y de socialización. Las cinco entidades cuyos subprogramas se analizan en el presente estudio se detallan en la Tabla 1, especificando el colectivo con el que se trabaja.

Tabla 1. Entidades colaboradoras y colectivos a los que atienden

Entidad colaboradora	Colectivo al que atiende
Asociación de Padres de Niños Autistas de Castellón (APNAC)	Niños y niñas diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA)
Centro de Educación Especial del complejo Socio-Educativo Penyeta Roja	Niños y niñas con necesidades educativas especiales graves y permanentes, derivadas de diversidad funcional o trastornos graves de conducta
Colegio de Educación Infantil y Primaria Tombatossals de Castelló de la Plana	Niños y niñas del aula de comunicación y lenguaje (CYL) diagnosticados con TEA
Asociación Asperger de Castelló de la Plana	Niños y niñas diagnosticados con TEA
Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad de Castellón (APADAHCAS)	Niños y niñas diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Fuente: elaboración propia.

El alumnado participante cursaba la asignatura MI1019 “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Se trata de una asignatura obligatoria de carácter anual, ubicada en el 2º curso de la titulación. En la asignatura se trabajan contenidos relacionados con la expresión corporal, las habilidades motrices y el juego. El alumnado participante se organizó en grupos de trabajo de entre cuatro o cinco integrantes.

El servicio consistió en el diseño e implementación de sesiones de juegos y actividades de expresión corporal en la modalidad directamente dirigidas a mejorar el área motriz y de socialización de los niños y las niñas. En este sentido, es importante señalar que el servicio emana de la nula oferta de actividades lúdico-deportivas existente para niños y niñas con diversidad funcional. No hay actividades en el ámbito público ni en el privado en las que se les pueda atender adecuadamente y que supongan un espacio de mejora (no-clínico) para las áreas que tienen afectadas.

2.4. INSTRUMENTOS

Los diarios reflexivos son una de las técnicas que más se emplean cuando se aplica ApS (Nolan, 2008) como consecuencia de la necesidad de favorecer la reflexión crítica (Chiva-Bartoll *et al.*, 2021; Butin, 2003). Teniendo esto en cuenta, el presente estudio analiza la información obtenida a partir del cuaderno de seguimiento que cada grupo entregó al finalizar el programa. Estos cuadernos están basados en el programa de Aprendizaje-Servicio “CApSa” de la Universitat de València. Su estructura diferencia una parte de cumplimentación grupal y otra individual. Concretamente, el presente estudio se centra en el análisis de la parte individual, en la que el alumnado reflexionaba sobre la experiencia y sobre los aprendizajes relacionados con la dimensión personal (visión sobre la diversidad, comprensión del colectivo con el que trabajaron, habilidades cívicas y sociales que han puesto en juego, etc.).

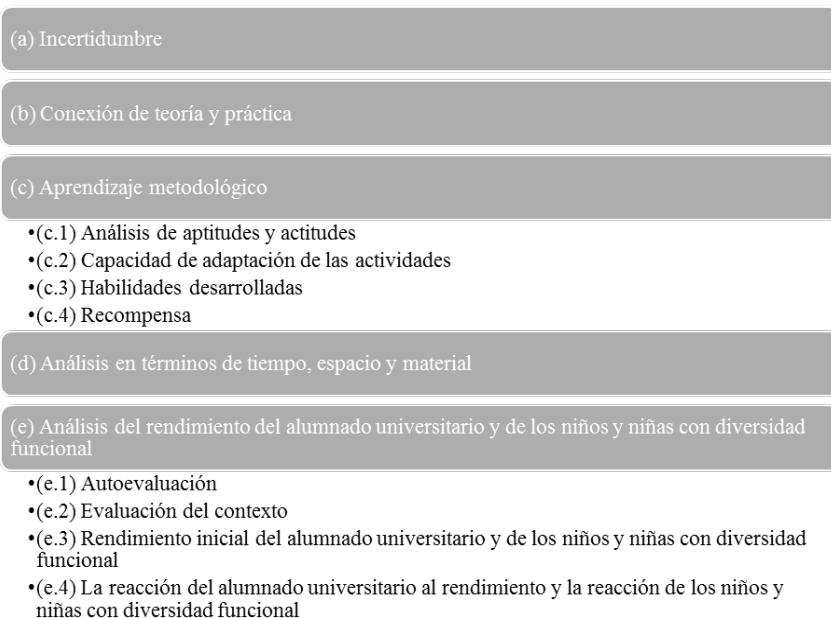
2.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La metodología de investigación escogida para responder al objetivo que persigue el trabajo ha sido cualitativa. Se ha optado por una aproximación desde un paradigma interpretativo, analizando la información a través de una aproximación multi-fase, basada en una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial.

En la primera fase se ha identificado la información a través de un análisis de códigos emergentes. Esta fase implica la búsqueda de las unidades de significado y su contraste conforme al método de comparación constante (Patton, 2002). En la segunda fase se llevó a cabo la codificación axial. Por tanto, el análisis se ha centrado en ratificar, de entre la información codificada previamente, aquella relacionada con los núcleos de las categorías establecidas. De esa manera, las personas investigadoras se mueven entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2007).

Como se ha concretado anteriormente en este trabajo se ha optado por el modelo de múltiples perspectivas de Butin (2003 y 2005), para analizar los aprendizajes desarrollados por el alumnado universitario tras la implementación del ApS, concretamente los relacionados con la perspectiva técnica. Dado que el ámbito de la EF presenta particularidades, para llevar a cabo el análisis se ha tomado como referencia las categorías planteadas para la dimensión técnica por Gil-Gómez *et al.* (2015), que emergieron tras aplicar el modelo de Butin (2003 y 2005) y se presentan en la Figura 1.

Figura 1. Categorías perspectiva técnica según el modelo de Gil-Gómez *et al.* (2015).



3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan por categorías junto con su discusión. En cada categoría se incluyen únicamente dos ejemplos representativos de citas por cuestiones de espacio. Los diarios de seguimiento fueron anonimizados y se asignó un número a cada uno. Se asignó también un código a cada cita, que se muestra entre paréntesis en las distintas citas textuales. Este código indica, primero, la entidad o caso de la que se extrajo, segundo, el número del diario y, por último, la categoría a la que hace referencia. A continuación, se presentan los resultados.

3.1. INCERTIDUMBRE

La primera categoría es la incertidumbre, esta se define como la adaptación del alumnado universitario a los sentimientos experimentados al enfrentarse a las incógnitas y variables educativas generadas por el miedo al error en la práctica docente de ApS requerida. A través del análisis se ha podido observar que el alumnado universitario inicia el proyecto con ideas preconcebidas sobre el colectivo con el que va a trabajar que les influye, generando emociones y sentimientos, como el miedo, que condicionan su práctica y su perspectiva inicial sobre las capacidades físicas y mentales de los niños y las niñas. De este modo se refleja en los diarios:

En la primera sesión no sabía cómo podría trabajar con ellos y creía que sería imposible que me pudieran llegar a hacer caso sobre aquello que les quería transmitir;

por el hecho de no tener experiencia, incluso llegué a sentir miedo con las reacciones que tenía Dani. Pero a medida que iban pasando las sesiones me iba sintiendo más cómoda, y yo misma me sorprendía de todo lo que estábamos pudiendo realizar con ellos. Por tanto, me cambiaron totalmente la perspectiva que yo tenía en un principio y me sentí muy feliz de poder acabar las sesiones entendiendo a cada uno de ellos, conociendo su manera de expresarse y sobre todo y lo más importante de todo, poder ver cómo disfrutaban de las sesiones que les preparábamos. (APNAC_5_a)

Nunca había trabajado con niños con este tipo de problemas y al principio tenía miedo de hacer algo mal. Pero con el transcurso de las sesiones, aprendí a relacionarme con ellos, a conocerlos profundamente, a valorar sus capacidades, a escucharlos. Creo que han sido ellos los que me han enseñado más cosas a mí que yo a ellos. (ASP_5_a)

Con la experiencia estas emociones derivan en sorpresa al darse cuenta de las habilidades reales del colectivo, esto les hace abrir su mente, cambiar su concepción inicial y su modo de interactuar (Seban, 2019), estableciendo un contacto más estrecho que les hace conocer en más profundidad al colectivo (Ashton y Arlington, 2019). Los sentimientos y emociones iniciales derivan en otros, como la alegría, al observar que sí son capaces de llevar a cabo una sesión en las que el colectivo las entienda y además disfrute (Mergler *et al.*, 2017). Además, el alumnado toma conciencia del gran aprendizaje que les ha supuesto el cambio de creencias y de sentimientos preconcebidos, posicionando al colectivo como el agente que les ha proporcionado esos aprendizajes.

3.2. CONEXIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA

En segundo lugar, se presenta la categoría titulada conexión de la teoría y la práctica. Es el aprendizaje que se genera a través de la aplicación en situaciones reales de los conocimientos teóricos aprendidos en clase. En este sentido, las alumnas expresan lo siguiente:

la posibilidad de llevar a la práctica un proyecto elaborado en clase ayuda a interiorizar mejor los conceptos teóricos y poder observar las dificultades que te puedes encontrar a la hora de la realización. (APADAHCAS_7_b)

bajo mi punto de vista, la teoría es la base de todo pero donde realmente se aprende es en la puesta en práctica de estos conocimientos y en el contacto con los niños/as. A la hora de trabajar es cuando realmente vemos los problemas que nos pueden surgir, que una actividad que pensábamos que iba a ser muy divertida para los niños acaba siendo aburrida o viceversa. Por ello hasta que realmente no estás trabajando con ellos no ves el porqué de toda la teoría que en el momento nos parece un rollo, pero que gracias a ella sabemos actuar en cada momento a la hora de ponerlo en práctica. (TOMB_34_b)

El ApS, por tanto, genera la oportunidad de aplicar los conocimientos trabajados en el aula universitaria en un contexto real con niños y niñas. Aspecto que es realmente valorado por el estudiantado universitario. A través de las diferentes sesiones, el alumnado interioriza mejor los contenidos gracias a la interacción con el colectivo receptor, observando las dificultades y reacciones. Esta experiencia hace tomar conciencia al alumnado de la

importancia que tienen los aprendizajes que se trabajan en el aula al experimentar que les son útiles en la práctica, conectando gracias a esa reflexión la teoría con la práctica (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020; Ward *et al.*, 2017).

3.3. APRENDIZAJE METODOLÓGICO

El aprendizaje metodológico se refiere al aprendizaje de técnicas de procedimiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría se centra en los procedimientos de recompensa que modifican el comportamiento del niño recompensando positivamente el rendimiento adecuado. Esta categoría se subdivide en cuatro categorías que se presentan a continuación.

3.3.1. Análisis de aptitudes y actitudes

La categoría de análisis de las habilidades y actitudes proporciona pruebas de la capacidad desarrollada por el alumnado universitario de “cómo pensar” y aplicar de forma crítica y estratégica las habilidades y actitudes de pensamiento durante la actividad. Este aprendizaje se refleja a través de fragmentos como el siguiente:

Nunca podría imaginar que en tan solo cinco semanas puedas aprender tanto y sobre todo, cambiar tu forma de ver las cosas. Aunque puedas hacerte una idea, realmente no sabes nada de estos niños hasta que no convives un poco con ellos. Hay muchos prejuicios que desde pequeño te meten en la cabeza sobre este trastorno, pero que realmente son totalmente falsos. No todos los niños autistas no tienen lenguaje, ni son todos iguales, y por supuesto, no son agresivos. Hay que acabar con estos prejuicios, pero no se puede hacer de otra manera que conociendo a estos niños y con una total inclusión. (APNAC_3_c.1)

La alumna es consciente de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la experiencia gracias al contacto con estos niños y niñas y cómo la adquisición de los mismos modifica sus esquemas mentales, que, a su vez, estaban condicionados desde su niñez. Este hecho condiciona sus experiencias futuras respecto a los pensamientos o interacción con el colectivo y cuando interactúa con el colectivo descubre que estos eran infundados, modificando sus creencias y actitudes (Franzese *et al.*, 2020; Garbarino y Lewis, 2019; Tillman, 2020). De este modo, la alumna considera que el cambio de prejuicios hacia el colectivo diagnosticado con TEA pasa por la interacción con este colectivo y por la inclusión del mismo en todos los ámbitos (Carrington *et al.*, 2015; Chambers, 2017).

Por otro lado, en la implementación del proyecto el alumnado vivencia situaciones en las que lo planificado y diseñado no acontece de la manera prevista en la práctica. Han entendido que este hecho forma parte de la práctica educativa, que ante esa situación deben relativizar el error y reaccionar de manera adecuada para seguir adelante, extrayendo aprendizajes de lo vivido, considerando que esto les será de utilidad para su futuro laboral (Buchanan *et al.*, 2002).

Aprecio mucho el hecho de aprender a saber que todo lo que plasmamos en papel o en nuestras ideas no siempre saldrá bien, y eso es una cosa que hemos aprendido. Aunque

en nuestra cabeza las sesiones eran perfectas y no podían fallar; a la hora de realizarlas e interactuar con los niños nos dimos cuenta de que no funcionaría. Y aunque parece que no, eso tiene un gran valor, ya que, en el futuro, cuando seamos maestros debemos estar preparados para todo lo que pueda pasar y no quedarnos frustrados por si nuestro plan no funciona. Debemos estar tranquilos y saber reaccionar. Y con este aprendizaje servicio he aprendido que errar no está mal, es parte del camino, y que los errores forman parte de nuestra enseñanza, de cada error debemos sacar una lección. (TOMB_35_c.1)

3.3.2. Capacidad de adaptación de las actividades

La categoría de capacidad de adaptar las actividades se concibe como la capacidad de realizar cambios en las actividades para adaptarlas a las características de las niñas y los niños con diversidad funcional y así tener éxito en sus intenciones. Tras el análisis, este aprendizaje se puede ver reflejado a través de las siguientes reflexiones:

Todos los días venían niños completamente diferentes, y las actividades les podían resultar o demasiado complicadas para sus capacidades, o por el contrario, muy aburridas y sencillas. Sin embargo, supimos solucionar este problema adaptando las actividades en el momento, y si era necesario las llegábamos hasta a improvisar, como fue en el caso de Balma, una niña que tenía más habilidades que el resto de sus compañeros, y las actividades le resultaban demasiado sencillas. Sin embargo, a pesar de estos inconvenientes, las actividades salieron poco a poco y, dependiendo el día, bastante bien. (APNAC_1_c.2)

Una de las cosas que más he practicado, ha sido la adaptación de las actividades y la improvisación. Ya que al pensarlas parecían muy fáciles de hacer y que iban a salir muy bien, pero no era así, cuando llegábamos siempre pasaba algo, lo que nos hacía más complicada nuestra intervención. O Dani estaba cansado, o David solo estaba pendiente de los interruptores, o Aurora estaba enfadada... cada día era diferente a otro. Bajo mi punto de vista, una de las dificultades más notable fue que cada niño tenía unas características y unas dificultades muy distintas a los demás, por lo que era muy difícil encontrar algo que pudieran hacer todos en común. Pero también es verdad, que después de varias sesiones, fue más fácil, ya que sabíamos cómo actuar con cada uno, sus gustos y preferencias. (APNAC_3_c.2)

Las alumnas han evidenciado que, pese a llevar a cabo las sesiones en una entidad que atiende a niños y niñas diagnosticados con el mismo trastorno, cada uno presenta sus características y particularidades, aspecto que denota una mayor y mejor comprensión del colectivo con el que se ha trabajado (Ashton y Arlington, 2019; Chambers, 2017). Este hecho condiciona las sesiones de manera que el alumnado debía adaptar y modificar las diferentes actividades para poder desarrollarlas, teniendo en consideración los intereses y patrones restrictivos de las niñas y los niños. Estas continuas adaptaciones, sesión tras sesión, ponen en juego habilidades que desarrollan la capacidad de adaptación y de improvisación en el alumnado (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020; Chiva-Bartoll, Salvador-García *et al.*, 2019).

3.3.3. Habilidades desarrolladas

En la categoría de habilidades desarrolladas se recoge la capacidad de potenciar adecuadamente los conocimientos académicos adquiridos para enseñar con un alto grado de calidad y eficiencia. Es importante recordar que las sesiones se han dirigido a niños y niñas que tienen afectadas áreas que inciden en la comunicación e interacción y este hecho se hacía plausible en el desarrollo de las sesiones:

Si es cierto que los niños con los que hemos trabajado tienen un grado muy elevado de autismo y es bastante difícil saber cómo van a reaccionar ante las actividades planteadas o simplemente cuando te acercas a ellos, pero también hemos aprendido a qué hacer cuando se ponían nerviosos o sentían angustia. (PENY_23_c.3)

El alumnado universitario ha tenido que tomar en consideración el lenguaje verbal y no verbal, la velocidad, la literalidad del lenguaje, etc. para conseguir que hubiese una interacción lo más fluida posible y una comprensión de las instrucciones para que la sesión funcionase. Además, de la interacción surgen respuestas y reacciones de cada niño y niña con sus respectivas particularidades que hace que el alumnado aprenda qué debía hacer para reconducir la situación si se daba en el futuro. Los diferentes reajustes en la comunicación y en la interacción hacen que el alumnado aprenda a tomar la iniciativa y desarrolle sus habilidades comunicativas (Gribble *et al.*, 2014; Iyer *et al.*, 2016; Tan y Soo, 2019). El alumnado refleja estos aprendizajes a través de sus reflexiones en los diarios:

Esta experiencia me ha servido para aprender a hablar frente a los niños adecuadamente y para aprender a saber cómo cambiar las situaciones en las que se presentaba algún tipo de dificultad, ya que por ejemplo si durante las explicaciones no entendían algo, teníamos que modificar nuestras frases haciéndolas más simples para que pudieran entenderlas o volver a representar los juegos para que supieran lo que tenían que hacer siempre teniendo en cuenta sus posibilidades. Como futura docente, creo que saber invertir una situación es fundamental en una clase. (PENY_22_c.3)

Sin duda, que el alumnado desarrolle sus habilidades de comunicación y tome en consideración que debe modificar y adaptar su lenguaje con el alumnado que tiene afectada esta área es fundamental, ya que pone el foco de atención sobre que es el profesorado quien debe adaptarse. Además, el alumnado universitario vivencia que teniendo en cuenta diferentes aspectos como los comentados, se puede facilitar la comunicación y la comprensión para este colectivo. Este tipo de experiencias, mejoran su disposición hacia la diversidad, su confianza para gestionarla en el aula y su confianza para enseñar en un contexto (Mergler *et al.*, 2017).

3.3.4. Recompensa

Otra de las categorías establecidas hace referencia a la recompensa, que se entiende como una forma de proceder para modificar el comportamiento de las niñas y los niños mediante la concesión de una recompensa a partir de un rendimiento adecuado. En este sentido, el análisis llevado a cabo también ha obtenido múltiples ejemplos de cómo el alumnado

universitario ha desarrollado su capacidad de utilizar esta estrategia a lo largo de las sesiones.

Todo apunta, pues, a que el alumnado universitario no solo ha utilizado la recompensa como estrategia didáctica (Harvey *et al.*, 2014), sino que se ha dado cuenta de que es preciso conocer y adaptarse a las características, necesidades e intereses concretos de las niñas y los niños con los que trabajan (Mensah *et al.*, 2021). En el caso de la presente investigación, el colectivo atendido en cada caso puede presentar características que varían sustancialmente. El alumnado con TEA suele presentar intereses restringidos, por ejemplo, de forma que el estudiantado universitario se ha adaptado a estas circunstancias, tal y como ejemplifica una de las alumnas:

Después de las dos primeras sesiones, al conocer un poco más a los niños, me resultó mucho más fácil, ya que, por ejemplo, a Dani, le encantaban las canciones, cuando se agobiaba o estaba muy cansado de alguna actividad poníamos la canción de “Bomba”, su favorita. Así se relajaba y podíamos seguir con nuestras actividades programadas. (APNAC_2_c.4)

En cambio, los niños y niñas con TDAH presentan otro tipo de particularidades como inatención y/o hiperactividad. Para mitigar estas cuestiones, en el desarrollo de las actividades es importante introducir estímulos reforzadores que mantengan la atención sobre el objetivo. El alumnado utilizó un interés común en el grupo, la temática de piratas, para intentar reforzar y reconducir la atención y motivación en las actividades. En concreto, el ejemplo presentado aprovecha la capacidad imaginativa de las niñas y los niños, así como el hecho de crear contextos motivadores, añadiendo recompensas a fin de incitar su participación en la práctica y favorecer así su aprendizaje (Luman *et al.*, 2020).

El incentivo de que éramos piratas y teníamos que conseguir ropa y complementos de los piratas para luego conseguir, al final de cada sesión, fichas del puzle, hacía que estuvieran motivados a la hora de realizar las actividades, aunque no mostraran interés por algunas de ellas. (APADAHCAS_7_c.4)

3.4. ANÁLISIS EN TÉRMINOS DE RECURSOS DOCENTES RELATIVOS AL USO DEL TIEMPO, ESPACIO Y MATERIAL

La siguiente categoría hace referencia a los aprendizajes adquiridos en términos de recursos docentes relativos al uso del tiempo, espacio y material, que se vincula con la capacidad desarrollada por el alumnado universitario sobre “cómo pensar” críticamente, a fin de optimizar estos recursos. A través de los diarios reflexivos el estudiantado deja patente su aprendizaje vinculado a esta categoría, tal y como puede percibirse en los siguientes fragmentos:

Otro factor que influyó en mi aprendizaje fue la utilización pertinente del tiempo, el espacio y el material, ya que intentamos que las actividades no fuesen ni muy largas – cayendo en el error de que los participantes se pudiesen aburrir- ni muy cortas – evitando que los participantes se quedasen con las ganas de no haber jugado suficiente en cada juego-. También organizamos el espacio y el material utilizando

el indispensable y necesario para la puesta en práctica de los diferentes juegos. (APADAHCAS_3_d)

Por otro lado, el tema de los materiales, es relevante hacer entender a los niños y a las niñas cuándo es el momento de cogerlo, porque sino en cuanto lo cogen ya no te hacen caso y se pierde mucho tiempo yendo detrás de ellos para que te escuchen. Entonces, en las siguientes sesiones probé en colocar los materiales en otros sitios, o, por ejemplo, en el caso de los pequeños tener preparado el paracaídas para desviar la atención de los otros materiales. (ASP_7_d)

En este sentido, los resultados apuntan a que el alumnado universitario ha sido capaz de aprender a optimizar el tiempo de las sesiones incrementando sus competencias vinculadas con la gestión y organización del tiempo, el espacio y el material (Capella-Peris *et al.*, 2020; Yorio y Ye, 2012). Pese a que los aprendizajes relacionados con el uso del tiempo, el espacio y el material son comunes en los cinco casos analizados, en esta categoría también se perciben sutiles diferencias en función del colectivo al cual se prestaba el servicio, puesto que cada caso tuvo que adaptarse al colectivo concreto con el que estaba desarrollando el servicio (Gil-Gómez *et al.*, 2015).

3.5. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO Y DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

El quinto tipo de aprendizaje técnico se refiere al análisis de la actuación del alumnado universitario y de los niños y niñas con diversidad funcional teniendo en cuenta las habilidades desarrolladas por el estudiantado sobre “cómo pensar” y aplicar crítica y estratégicamente este pensamiento a su propia actuación docente o a la de los niños y niñas durante las actividades, y esta categoría de aprendizajes se subdivide en cuatro subcategorías diferenciadas que se presentan a continuación.

3.5.1. Autoevaluación

La primera subcategoría consiste en la autoevaluación entendida como un aprendizaje adquirido derivado de un proceso de reflexión sobre la propia actividad docente. En este sentido, los diarios de todos los casos analizados evidencian que el alumnado ha sido capaz de incrementar su comprensión con respecto a la diversidad de los niños y las niñas con los que trabajaban (Ashton y Arlington, 2019), pese a las divergencias entre los colectivos atendidos en cada entidad. Además, tal y como se percibe en el ejemplo que se presenta a continuación, el alumnado universitario ha sido capaz de reflexionar críticamente reconfigurando su identidad docente, y resaltado la necesidad de formación continua de forma práctica robusteciendo su compromiso como profesionales de la docencia (Corbatón-Martínez *et al.*, 2015; Hortigüela *et al.*, 2021).

Yo siempre había pensado que sería incapaz de estar con niños con dificultades sumadas al miedo de no hacerlo bien, pero gracias a esta experiencia debo decir que, nunca estás 100% preparada si no que a medida que van pasando los días aprendes de tus errores y así es como realmente vas preparándote y no delante de un libro. (APNAC_4_e.1)

Además, la reflexión y autoevaluación del alumnado universitario evidencia cómo, gracias a su participación en el programa de ApS, tiene una nueva perspectiva sobre el valor de la expresión corporal.

Adquirimos muchos conocimientos sobre la expresión corporal ya que en todas las sesiones la trabajamos. Gracias a su realización, pude comprobar la importancia que tiene trabajar la expresión corporal con los niños, ya que es a través de esta, cuando en realidad expresan sus sentimientos y emociones, además de desarrollar al mismo tiempo otras capacidades. Algunos métodos que empleamos para trabajarla fueron la mímica y la danza. (PENY_4_e.1)

Parece pues que el estudiantado se ha percatado del importante valor pedagógico que la expresión corporal ostenta gracias al desarrollo de recursos motrices, expresivos y creativos que genera. En esta línea, Sánchez y López (2019) defienden la inclusión de la expresión corporal en la formación inicial docente por su capacidad de ser una disciplina integradora de saberes. Así, de acuerdo con los resultados obtenidos de los diferentes casos analizados, el programa de ApS ha permitido responder efectivamente a la demanda de estos autores.

3.5.2. Evaluación del contexto

La segunda subcategoría dentro del análisis del rendimiento hace referencia a la evaluación del contexto, incluyendo reflexiones referidas al análisis del entorno en el que se desarrolló la actividad a nivel de interacción personal y social. En este sentido puede percibirse que el alumnado de cada caso se percató de las características propias de la situación en la que iban a desarrollar el servicio y, de acuerdo con sus palabras, fueron capaces de adaptarse a la misma:

Como los niños no se relacionaban entre ellos, no hemos podido hacer trabajos de equipo, cooperación o competición. Nos hemos centrado individualmente en cada niño, hasta el punto de estar cada una de nosotras pendiente de un niño/a. Son unas personas que necesitan de ayuda constante y que les cuesta mucho hacer los juegos, ya sea por problemas de atención o a nivel motriz. (PENY_23_e.2)

Al principio estaba un poco nerviosa y sorprendida, ya que, nada más entrar vi algunos comportamientos que me impactaron y no sabía cómo actuar. Pero poco a poco, me fui acostumbrando y empecé a tener confianza y es a partir de ahí es cuando realmente pude disfrutar como una niña más. (APNAC_25_e.2)

Este análisis del contexto de forma crítica y reflexiva resulta esencial a fin de favorecer unas prácticas de EF de calidad (Landi *et al.*, 2016). Pese a que muchos profesionales de EF siguen presentando dificultades a la hora de favorecer la inclusión de las niñas y los niños con NEE, tanto en términos de adaptaciones como de la asunción de los valores necesarios para conseguirla (Tanure Alves *et al.*, 2020), todo apunta a que el programa de ApS ha favorecido que el alumnado participante pudiera formarse en este sentido, ser capaz de analizar el contexto propio de la práctica y buscar soluciones que aseguraran el correcto funcionamiento de las sesiones.

3.5.3. Rendimiento inicial del alumnado universitario y de los niños y niñas con diversidad funcional

Otro tipo de aprendizajes técnicos dentro de esta categoría se refiere a la actuación inicial tanto del alumnado universitario como de los niños y las niñas con diversidad funcional, incluyendo determinaciones iniciales relativas a aspectos de su propia actuación. Las referencias vinculadas a esta subcategoría son múltiples en los diferentes casos analizados y entre todas ellas se distinguen dos ideas generales. Por un lado, emergen aquellas referencias a la sorpresa y la necesidad de mejora y adaptación de las actividades a fin de atender adecuadamente a las características de las niñas y los niños con los que se trabaja. Este aspecto se repite más entre el alumnado que trabajó con colectivos de niños y niñas con mayor afectación a nivel motriz y cognitivo.

En la primera sesión, cuando estábamos todos listos para llevar a cabo los juegos que habíamos planeado, lo primero que pensé es que seríamos incapaces de realizarlos, ya que era imposible captar la atención de todos los niños a la vez. Yo pensaba que si los poníamos de uno en uno en fila, los ejercicios saldrían muy bien. Pero no fue así. (...) Esto fue lo que nos pasó con todos los ejercicios que planificamos, es más, alguno de ellos ni se pudo llevar a cabo porque era imposible que ellos lo entendieran. (APNAC_24_e.3)

Por otro lado, también se han obtenido múltiples evidencias de la satisfacción y alegría del estudiantado universitario cuando se han dado cuenta de que, pese a sus singularidades, aquellos y aquellas con quienes han trabajado no dejan de ser niños y niñas; tal y como ilustra la siguiente cita.

Después de realizar la sesión, he de decir que los niños/as me han sorprendido gratamente porque pese a que había algunas cosas que les costaba bastante hacer, en general no han tenido ningún problema y han mostrado mucho interés. (PENY_22_e.3)

Estos comentarios evidencian que, pese a las dificultades y las creencias y preconcepciones iniciales que atesoraban, el estudiantado universitario ha podido desarrollar actitudes positivas hacia el trabajo con colectivos diversos (Barton Arwood *et al.*, 2016), probablemente gracias a la mayor comprensión de la diversidad funcional derivada de la experiencia práctica. Así, el alumnado ha visto disminuidos sus temores e ideas preconcebidas con respecto al colectivo con el que han interactuado y ha podido desarrollar una mayor autoconfianza para trabajar con personas con diversidad funcional en general y del colectivo con el que han trabajado en concreto (Ashton y Arlington, 2019).

3.5.4. La reacción del alumnado universitario al rendimiento y la reacción de los niños y niñas con diversidad funcional

Por último, derivada de la subcategoría previa, el presente tipo de aprendizajes se refiere a la reacción del alumnado universitario con respecto a la actuación y la reacción de los niños y las niñas con diversidad funcional, implicando un aprendizaje en grupo que se basa en la actuación inicial y su reformulación a partir de un análisis crítico de la misma. De

los diarios de los cinco casos analizados emergen ideas en este sentido. Por ejemplo, una alumna explica que:

he aprendido mucho de estos niños, y pienso que las dificultades que han podido tener a la hora de realizar las sesiones programadas nos han hecho progresar a nosotros también porque hemos tenido que buscar soluciones y modificar muchas actividades. (PENY_23_e.4)

En este sentido, reflexiones de este tipo evidencian aprendizajes vinculados con las adaptaciones llevadas a cabo de acuerdo a las características sociales y motrices a fin de hallar soluciones a las problemáticas que pudieran ir surgiendo (Capella-Peris *et al.*, 2020; Chiva-Bartoll *et al.*, 2020; Chiva-Bartoll, Salvador-García *et al.*, 2019). Del mismo modo, se observan comentarios que vinculan esta reacción al rendimiento a su comprensión más profunda sobre el colectivo con el que están trabajando:

Las primeras sesiones los tratábamos con mucho cuidado, sin alzarles la voz, como si nos dieran un poco de pena por tener Asperger, pero nos dimos cuenta de que en algunas ocasiones nos tomaban el pelo y con sus estrategias se salían con la suya. Así que en las últimas sesiones los tratábamos como al resto de los niños y es que, al fin y al cabo, son personas igual que nosotros, y por ello, las tenemos que tratar igual. Si hay que reñirlo pues se reñe, si hay que jugar y hacer bromas pues se hace. (ASP_2_e.4)

De este modo, todo apunta a que la participación en el programa de ApS no solo ha permitido que el estudiantado universitario aprendiera de forma práctica sobre un tipo de diversidad funcional, sino que ha favorecido un mayor entendimiento de cómo realizar adaptaciones específicas para favorecer la inclusión de un colectivo, a la par que se incrementaba su confianza para gestionar sesiones y actividades de EF (Chambers, 2017).

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

El presente artículo ha presentado los resultados de aplicar un programa de ApSU a estudiantado del grado de maestro/a en el ámbito de la EF en el marco del EEES, dando respuesta, desde una aproximación metodológica cualitativa, a la pregunta de investigación ¿Qué aprendizajes técnicos del ámbito de la EF aporta el ApS al alumnado universitario tras dirigir sus sesiones a niños y niñas con diversidad funcional? Los resultados obtenidos evidencian que el ApS aplicado en el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras a través de la EF es una herramienta adecuada para desarrollar aprendizaje técnico vinculado con esta materia y su didáctica. El estudio de casos múltiples implementado permite establecer que dichos aprendizajes son compartidos por los cinco casos analizados. No obstante, resulta interesante señalar que se perciben diferencias relativas a la especificidad del aprendizaje en relación a un colectivo en concreto. Conviene recordar que cada uno de los casos estudiados llevó a cabo el servicio con una entidad diferente y, por tanto, el colectivo de niños y niñas con diversidad funcional que se atendió variaba entre cada caso. Esta especificidad en el aprendizaje relativo a un colectivo con diversidad funcional saca a relucir, por un lado, la necesidad de favorecer la coordinación y la inclusión en los programas de asignaturas que trabajan contenidos específicos relacionados con estos

colectivos. Por otro lado, sería interesante que, a fin de que todo el alumnado trabaje con diferentes colectivos durante su etapa de formación, se desarrollaran más iniciativas (de ApS u otras formas de aprendizaje experiencial) a través de otras asignaturas del grado que permitieran trabajar en relación directa con colectivos de niños y niñas que presenten diferentes tipos de diversidad funcional. Una opción a considerar podría ser institucionalizar programas de ApSU dentro de los grados de maestro y maestra a fin de asegurar que, de forma organizada y coordinada, el alumnado pueda trabajar con diferentes colectivos y a aplicar diferentes contenidos a lo largo de la titulación.

El estudio tiene limitaciones propias que conviene tener en consideración. Debido al carácter local de la muestra, los resultados deben ser circunscritos al entorno en el que se han llevado a cabo, por lo que estudios que se desarrollen en otros contextos podrían resultar interesantes a fin de contrastar resultados. Asimismo, la presente investigación se ha centrado concretamente en los aprendizajes vinculados con aprendizajes específicos del ámbito de la EF y su didáctica. Teniendo en consideración la propuesta de incorporar otras asignaturas al programa de ApSU, sería interesante analizar los aprendizajes técnicos desde el prisma de diferentes didácticas y especialidades.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras y autores de este trabajo, reconocen y agradecen la participación de las entidades participantes en el programa, especialmente a los niños, niñas y familias. Así como al alumnado universitario participante.

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por el proyecto “Formación de profesorado con Aprendizaje-Servicio en la era digital: impacto social y evolución tecnológica” (UJI-A2019-01) y por el plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I (PREDOC/2016/53).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P. McIlrath, L. y Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. Routledge.
- Ashton, J. R. y Arlington, H. (2019). My fears were irrational: Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 50-81.
- Baldwin, S., Buchanan, A. y Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. doi: 10.1177/0022487107305259
- Barton-Arwood, S., Lunsford, L. y Suddeth, S. W. (2016). University-community partnerships in teacher preparation: Changing attitudes about students with disabilities. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6, 4-20.
- Beamer, J. A. y Yun, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 362-376. doi:10.1123/apaq.2014-0134

- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 28-34. doi:10.3102/0013189X031008030
- Butin, D. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi: 10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Butin, D. W. (2005). *Identity (Re) Construction and Student Resistance*. In D. W. Butin (Ed.), *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues* (pp. 109-126). Lawrence Erlbaum Associates.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110.
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72.
- Carrington, S. y Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 45-57. doi: 10.1080/07294360903421384
- Chambers, D. (2017). *Changing attitudes of preservice teachers toward inclusion through service learning*. In S. Lavery, D. Chambers, & G. Cain, (Eds.), *Service learning: Enhancing inclusive education* (pp. 195-214). United Kingdom: Emerald Publishing Limited.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 1-13. doi:10.1080/02607476.2020.1733400
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C. y Ruiz-Montero, P. J. (2018). Service-learning as a new methodological teaching trend in physical education and sport sciences. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 45, 335-341.
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Maravé-Vivas, M. (2019). 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.
- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Ruiz-Montero, P. J. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish Physical Education Teacher Education students. *Journal of Gender Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937079>
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 280-297.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Franzese, J., Pecinka, K. y Schwenk, J. (2020). Alternative clinical experience through academic service-learning develops into a partnership for mental health rotation. *Teaching and Learning in Nursing*, 15(1), 77-81. doi:10.1016/j.teln.2019.10.002
- Garbarino, J. T. y Lewis, L. (2019). The impact of a gerontology nursing course with a service-learning component on student attitudes towards working with older adults: A mixed methods study, *Nurse Education in Practice*. doi: 10.1016/j.nepr.2019.102684
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gribble, N., Dender, A., Lawrence, E., Manning, K. and Falkmer, T. (2014). International WIL Placements: Their Influence on Student Professional Development, Personal Growth and Cultural Competence. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(2), 107-117.

- Harvey, S., Kirk, D. y O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62.
- Hortigüela-Alcalá, D., Garijo, A. H. y Pérez-Pueyo, Á. (2021). La Educación Física en el contexto COVID-19. Un relato de profesores de diferentes etapas educativas. *Retos*, 41, 764-774.
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L. y Selva, G. (2016). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. doi:10.1080/1359866X.2016.1210083
- Landi, D., Fitzpatrick, K. y McGlashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400-411. doi:http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117
- Luman, M., Janssen, T. W., Bink, M., van Mourik, R., Maras, A. y Oosterlaan, J. (2020). Probabilistic learning in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of attention disorders*, 1087054720905094.
- MacPhail, A. y Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more?. *European Physical Education Review*, 25(3), 876-892.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Català, C. y Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1-23
- Mensah, I., Badu, E., Awini, A., Gyamfi, N., Amissah, J. y Abodey, E. (2021). Teachers' experiences of classroom behaviour problems and mitigation strategies among students with visual disabilities in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 1-22.
- Mergler, A., Carrington, S. B., Kimber, M. P., Bland, D. y Boman, P. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80.
- Ministerio de Educación (2011). Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015. <https://goo.gl/fwmSYa>.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved from <https://nylc.org/standards/>
- Nolan, A. (2008). Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 31-36.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A. y Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing service-learning programs in physical education; teacher education as teaching and learning models for all the agents involved: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 669.
- Sánchez, G. y López, M. (2019). Análisis de los contenidos de expresión corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria. *Educación XXI*, 22(1).
- Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35.
- Tan, S. Y. y Soo, S. H. J. (2019). Service-learning and the development of student teachers in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-14. doi:10.1080/02188791.2019.1671809
- Tant, M., y Watelain, E. (2016). Forty Years Later, a Systematic Literature Review on Inclusion in Physical Education (1975-2015): A Teacher Perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. doi:10.1016/j.edurev.2016.04.002
- Tanure Alves, M. L., Grenier, M., Haeghele, J. A. y Duarte, E. (2020). 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1129-1142.

- Tillman, P. (2020). Impact of Service Learning on Student Attitudes Toward the Poor and Underserved. *Nurse educator*, 1538-9855, 1. doi:10.1097/NNE.0000000000000807
- Vallaes, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>
- Ward, S., Pellett, H. H. y Perez, M. I. (2017). Cognitive disequilibrium and service-learning in physical education teacher education: perceptions of pre-service teachers in a study abroad experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 70-82. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0006>
- Wilhelmsen, T. y Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34, 311-337. doi:10.1123/apaq.2016-0017
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Yorio P. L. y Ye F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1) 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072

