



---

## Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida y Educación Física

---

Carlos Capella Peris  
al020921@uji.es  
Jesús Gil Gómez  
jegil@uji.es  
Manuel Martí Puig  
Puig@uji.es



## I. Resumen

El Aprendizaje-Servicio supone una experiencia práctica de acción y reflexión en la que el alumnado aplica contenidos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, dentro de un marco académico, a través de un servicio a la comunidad. En nuestro caso, el alumnado universitario prestó un servicio directo dirigido a niños y niñas con diversidad funcional, cubriendo sus necesidades lúdicas y sociales, como parte del programa docente de una asignatura del grado de Magisterio Infantil. Las Historias de Vida, ubicadas dentro de los métodos biográficos de la investigación cualitativa, se centran en las experiencias de la muestra objeto de estudio, otorgando así un valor importante a las vivencias personales. Esto nos permite acceder a los sentimientos, impresiones y opiniones personales de los participantes, mostrándonos los aprendizajes conseguidos y los cambios experimentados en sus valores y actitudes.

A través de este estudio, pretendíamos conocer el perfil básico del alumnado colaborador, determinar si las experiencias de Aprendizaje-Servicio sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral, comprobar si su uso en programas formativos es adecuado para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el área de la Educación Física y, finalmente, verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar este tipo de prácticas. Los resultados de la investigación nos han aportado datos muy interesantes referentes a la información personal de las alumnas participantes, ofreciéndonos la posibilidad de conocer rasgos de su personalidad, además de las características de su contexto familiar. Igualmente hemos determinado los aprendizajes y el desarrollo adquiridos por las alumnas tanto en el ámbito personal como en el académico. Por ello, las conclusiones obtenidas han sido muy satisfactorias y abren el camino a continuar realizando estudios en el mismo sentido, descubriendo nuevos aspectos sobre los que continuar investigando.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida, Educación Física, desarrollo personal y profesional.

## II. Introducción

El alumnado de la asignatura MI 1019 (Fundamentos de la Expresión Corporal, Juegos Motrices en Educación Infantil) de segundo curso del grado de Magisterio Infantil de la Universidad Jaume I de Castellón, cursó voluntariamente una parte de la misma con la metodología del Aprendizaje-Servicio (en adelante APS), aplicando un programa en la modalidad de servicio directo. Para ello, se estableció una colaboración

con la Fundación Borja Sánchez,<sup>1</sup> entidad que trabaja en el campo de la diversidad funcional. Con la aplicación del servicio, el alumnado fomentó el desarrollo motor de los niños y niñas de la Fundación Borja Sánchez, proporcionándoles una experiencia lúdica y divertida, además de practicar como docentes de las tareas propuestas, aprendiendo contenidos curriculares de la asignatura. La duración aproximada del servicio fue de 6 horas de servicio directo y 15 horas de preparación, análisis, reflexión, evaluación y difusión del trabajo realizado. En todo este proceso, el papel del profesorado era el de coordinar y gestionar la actividad, dejando todo el protagonismo al alumnado.

El APS se distingue por su relación con el entorno social real por lo que aportará un doble beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar al incrementar los beneficios del mismo por ser más fiel a la realidad y, en segundo lugar, por añadir el valor educativo del contexto social como consecuencia de que el aprendizaje se produce a través de la comunidad, colaborando recíprocamente mediante la prestación de un servicio. Eyler y Gilers (1999) definen el APS como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción-reflexión gracias al cual el alumnado trabaja en un proceso de aplicación de lo que han aprendido sobre los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destreza. En un contexto más próximo, el Centro Promotor de APS<sup>2</sup> de Barcelona (2012) lo define como

*«una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada, que toma la forma de un proyecto educativo pensado para que los participantes aprendan enfrentándose a necesidades reales sobre las que es posible intervenir con posibilidades de mejora».*

El aprendizaje a través del APS se caracteriza por el desarrollo de las siguientes competencias: personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y la transformación social y finalmente vocacionales y profesionales (Rubio, 2009). Según Palos (2009), el APS facilita el aprendizaje del alumnado y refuerza los resultados positivos, favorece la mejora y el cambio metodológico del profesorado, favorece la relación e integración entre la escuela, la comunidad y el territorio, e incide en la dimensión ética de la educación. Otros autores apuntan que dos de las finalidades del APS son la integración y el capital social por un lado, y la educación en valores y la prosocialidad por otro (Puig et al., 2007). Por otra parte, la reciente revisión de Yorio y Feifei (2012) sobre 40 estudios de aplicación de APS

<sup>1</sup> [www.fundacionborjasanchez.org](http://www.fundacionborjasanchez.org)

<sup>2</sup> [www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02](http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02)

describe que éste tendrá efectos sobre cuestiones de entendimiento social, la perspectiva personal de uno mismo y la evaluación con el grupo.

Diversos autores como Ruiz Pérez (1995), Singer (1986) y Mosston (1993), resaltan la importancia de la práctica como elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físico-deportivas. Por ello, al igual que Fraile y Hernández Álvarez (2006), opinamos que el campo de conocimiento de la Educación Física (en adelante EF) no es nada sin el conocimiento práctico, ya que no respondería a la demanda social, por lo que teoría y práctica deben ir unidas de la mano. De este modo, el APS se presenta como una adecuada metodología este campo de conocimiento.

Tras revisar la bibliografía existente en cuanto a trabajos que relacionen APS y EF, consideramos la temática de la presente investigación como un ámbito a desarrollar. En primer lugar por la escasez de estudios en el área de la EF, lo que nos impide profundizar en cuanto a sus beneficios a nivel académico. Podríamos destacar los recientes trabajos realizados por Miller (2012), sobre el papel del APS en la promoción de la EF en la infancia, Galvan y Parker (2011), que investigan el efecto recíproco del APS a través del profesor de EF, Robinson y Meyer (2012), que estudian los resultados del APS en la educación para la salud, y Pechak y Thompson (2011), que proponen una EF global a través del APS. Y, en segundo lugar, porque la mayoría de los estudios se han realizado en otros contextos culturales (básicamente en el norteamericano), lo que dificulta transferir los resultados obtenidos a otros entornos sociales. Cabe destacar los trabajos de Gil, Martí y Nebot (2011), Gil (2011) y Gil, Francisco y Moliner (2012), quienes han trabajado el APS en el ámbito de la EF en nuestro contexto social.

El programa formativo descrito anteriormente, implicará una experiencia vivencial individual y grupal que afectará de diversas formas al alumnado participante, por lo que, para poder conocer los efectos personales de su aplicación deberemos adentrarnos en las sensaciones experimentadas por cada alumno/a. Para lograrlo tenemos que remitirnos al terreno de la investigación cualitativa ya que nos permite acceder a los sentimientos, impresiones y opiniones que provoca la experiencia.

De entre los diferentes métodos cualitativos de investigación consideramos que los que mejor se adaptan a las necesidades del presente trabajo serán las Historias de Vida, ya que nos permitirán acceder a los sentimientos, deseos, creencias y valores compartidos en la comunidad de aprendizaje (Bolívar, 1998). Pues, como nos indican Ruiz e Ispizua (1989), «de todos los métodos de investigación cualitativa quizá sea éste (la Historia de Vida) el que mejor permita a un investigador acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea». Las Historias de Vida se ubican dentro de los métodos biográficos en el apartado de registros biográficos (Pujadas, 1992). Para aplicarlas correctamente, seguimos las indicaciones de Hernández (2011), quien nos señala varios aspectos que debemos considerar a la hora de emplearlas

para investigar, como conocer el lugar del marco de la historia, la relación con la historia que se nos cuenta, la tematización y el análisis, convertir el relato biográfico en historia de vida, construir una relación y, una consideración que no es marginal.

La bibliografía existente sobre estudios que utilizan las Historias de Vida para investigar en el ámbito de la EF es escasa. No obstante, podríamos destacar los trabajos realizados por Sykes y Goldstein (2004) que tratan la homofobia en los programas de formación del profesorado, Wedgwood (2005) abordando el tema de la hegemonía masculina en el ámbito de la EF, Acosta (2009) sobre la EF escolar, Duarte, Torres y Nieto (2010) acerca de la vida de una deportista paralímpica, y los de Cazers (2009) y Thorburn (2011) sobre la carrera profesional de algunos profesores de EF, todos ellos trabajos desarrollados en la sociedad americana.

En nuestro entorno social, López (2004) aborda la utilización de Historias de Vida en la formación del profesorado en EF, no sin antes destacar la falta de tradición en nuestro país y los trabajos realizados por Andrew Sparkes. Más recientemente Pérez et al. (2011) realiza una revisión sobre la investigación narrativa en el ámbito de la EF y el deporte. En ella, ponen de manifiesto la poca repercusión que ha tenido la investigación narrativa en la EF y el deporte pese a su rápida expansión en las ciencias sociales, destaca el trabajo de Sparkes (2003) como uno de los autores más importantes y, plantea los beneficios que aporta la investigación narrativa a este campo: mejora la comprensión e interpretación de las experiencias corporales, amplía los recursos narrativos y el conocimiento sobre la práctica profesional, entiende el cuerpo como una experiencia biológica y psicosocial vivida, mejora la comprensión de las dinámicas de grupo, fomenta la práctica reflexiva y, motiva la acción comunicativa.

### III. Objetivos

---

Conocer el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS

Determinar si las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral.

Comprobar si los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF.

Verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS.

## IV. Material y método

400



En el presente trabajo hemos realizado una investigación cualitativa mediante Historias de Vida, para estudiar los efectos de la aplicación del programa de APS descrito en el alumnado de 2º del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad Jaume I. Las participantes en el estudio son cuatro alumnas de la asignatura MI 1019 de segundo curso del grado de Magisterio Infantil que siguieron el programa formativo de APS descrito. Todas ellas se prestaron de forma voluntaria a colaborar en la investigación. Antes de hacer las entrevistas, se realizó una reunión inicial con las alumnas en la que se les indicó como serían las mismas. Se describió como una entrevista abierta, sin preguntas preparadas, donde debían relatar su experiencia de forma cronológica a través de un eje fundamental, aportando información sobre el contexto de sus experiencias e intentando expresar qué había significado para ellas la actividad, por qué les interesó y si tenían alguna relación previa con actividades de servicio, alumnos con diversidad funcional... Tras dejar unas semanas para que pudieran prepararse, se pasó a la realización de las entrevistas, que se registraron simultáneamente en formato de audio y video para luego ser transcritas y poder analizarlas.

## V. Resultados

Del análisis e interpretación de las entrevistas se han derivado, en un proceso inductivo, tres categorías de resultados: información personal, aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal y, aprendizajes y desarrollo en el ámbito académico.

### 5.1 Información Personal

En este apartado se exponen los datos respecto a la situación y experiencia de las colaboradoras, tanto a nivel personal como profesional, para poder entender mejor su punto de vista e interpretar sus comentarios. Lo subdividimos en personalidad, contexto familiar y contexto profesional.

Respecto a la **personalidad** de las colaboradoras, en primer lugar, destacamos la «madurez». Nuestras alumnas presentan un elevado nivel de responsabilidad, en unos casos como consecuencia de la asunción de tareas a nivel familiar y, en otros, por el cambio producido al encontrarse con una realidad distinta de la esperada. Esto les ha llevado a recapacitar, valorar y adaptar sus decisiones y acciones futuras, afrontando la vida de una forma más madura. Junto con la madurez, la personalidad de las alumnas se distingue por mostrar un «carácter decidido». Eso les permite tomar decisiones en función de sus objetivos y preferencias sin dejarse llevar por la opinión de otros. Claro ejemplo de ello es la elección de sus amistades en base a sus intereses personales de cada situación o la

decisión de cambiar de estudios, con vistas a un futuro laboral más satisfactorio, tras ver que lo que estaba estudiando hasta la fecha no era de su agrado.

Otro aspecto de la personalidad de las alumnas es su elevado sentido del «compromiso y esfuerzo», ya que cuando se implican con una actividad se involucran en ella con la intención de lograr los objetivos propuestos sin preocuparse por la dedicación que les suponga. Así pues, son capaces de comprometerse con su educación para continuar sus estudios tras abandonarlos por motivos personales. Otro ejemplo de compromiso es su predisposición a colaborar en ciertas actividades sin estar obligadas a ello y sin esperar nada a cambio. Tienen la entereza suficiente para afrontar situaciones conflictivas que les puede presentar la docencia, manteniendo la ilusión e intención de educar a los alumnos por encima de todo. Esto demuestra que son conscientes de que, pese a ser tareas costosas, se puede obtener una sensación de bienestar al alcanzar los objetivos propuestos. La última característica destacada de la personalidad de las alumnas es la «buena predisposición a participar». Como ya hemos visto, son alumnas comprometidas capaces de hacer algo por alguien sin esperar nada a cambio, por lo que muestran su deseo de participar lo antes posible y más allá de lo estipulado en el servicio. Además, consideran el programa formativo como bonito, diferente y muy interesante, al igual que el resto de la clase, por lo que opinan que es muy positivo apuntarse y ayudar.

En cuanto al **contexto familiar** de las colaboradoras, debemos señalar que las alumnas conviven en un «entorno familiar cohesionado», como consecuencia de la estrecha relación existente entre los miembros de su familia. Así pues, hacen referencia a muchos de sus familiares a la hora de comentar sus experiencias personales, demostrando el gran vínculo que les une y que los tienen muy presentes. Igualmente, no dudan en admitir la influencia de sus familiares en sus propias decisiones, lo que nos deja ver lo importantes que son en sus vidas. Como consecuencia las alumnas necesitan del apoyo y consentimiento de sus más allegados, por lo que buscan la «aprobación de la familia». De esta forma consiguen sentirse más respaldadas y valoradas. Prueba de ello es la satisfacción que muestran al ver como sus familiares están orgullosos de ellas, encantados de que estén estudiando magisterio y sacando buenas notas. Igualmente, otra forma de lograr la aprobación de la familia es continuar con la tradición familiar de dedicarse a la enseñanza cuando existen muchos docentes dentro de la misma.

Del mismo modo, la gran unión existente en las familias de las alumnas, junto con el deseo de sentirse aceptadas y valoradas dentro de ellas, hace que quieran «responsabilizarse de las labores educativas familiare»s. Así pues, debido a su formación académica asumen las situaciones y problemáticas educativas que se presentan en su entorno familiar. Se responsabilizan de reconducir educativamente a sus hermanos/as, primos/as, etc. con el objetivo de evitar su fracaso escolar. De esta forma, ponen de manifiesto no solo el deseo de sentirse



valoradas dentro del núcleo familiar tanto a nivel personal como profesional. El último aspecto importante del contexto familiar de las alumnas es la presencia o ausencia de «referencias docentes». Por un lado, en el caso de que estén rodeadas de familiares que se dediquen a la enseñanza, han influido notablemente en su decisión de ser maestras. Por el contrario, el resto de alumnas no hacen referencia a familiares docentes, lo que nos permite resaltar su carácter vocacional por dedicarse a la enseñanza sin la necesidad de verse influidas por su entorno familiar.

El primer aspecto destacable del **contexto profesional** de las alumnas es la «clara vocación educativa» que muestran. Esta intención por dedicarse a la enseñanza viene determinada tanto por su propia aspiración de ejercer como docentes, como por algunas influencias externas, algo que ya hemos visto en el apartado anterior. Del mismo modo, su vocación también está marcada por lo a gusto que se sienten trabajando con niños/as, independientemente de lo satisfactorio que les resulta a nivel personal. De la clara vocación educativa se desprende el segundo aspecto destacable del contexto profesional, mantener una «orientación docente bien definida». Las alumnas no sólo tienen muy claro que quieren dedicarse a la enseñanza con niños, sino que incluso delimitan perfectamente el ámbito en el que quieren hacerlo. Así pues, mientras que en unos casos desean ejercer en centros de menores o prisiones, en otros se decantan por trabajar en centros de Educación Infantil, así como dedicarse a la Educación Especial. En todos los casos han sacado provecho de la experiencia con los niños y niñas.

Estos dos primeros aspectos destacados del contexto profesional, nos ayudan a entender los dos siguientes. El primero es su «formación previa», pues como tienen claro que quieren dedicarse a la docencia y el ámbito en el que desean hacerlo, se han ido formando previamente en base a ello. Así pues, poseen titulaciones como el Ciclo Formativo de Infantil o el de Monitor/a de tiempo libre lo que les proporciona una gran preparación para realizar el servicio. Por otro lado, esta formación les ha proporcionado una serie de «experiencias docentes» de gran valor, tanto para su futuro profesional como para participar en esta experiencia. Pues ya han realizado prácticas en los centros formativos y han participado en actividades voluntarias, además de haber trabajado en guarderías y escuelas de verano.

De las experiencias docentes previas de las alumnas, hemos considerado oportuno destacar dos nuevos aspectos. El primero se refiere a la participación en «actividades de voluntariado», mientras que el segundo destaca las actividades realizadas con alumnos discapacitados. En el primer caso, el haber colaborado de forma altruista con un asilo de ancianos disipa cualquier duda sobre la voluntariedad de colaborar en el servicio. Además, esto pone de manifiesto que posee un carácter solidario y una participación activa con la sociedad. En el segundo caso, la intención de «dedicarse al ámbito de la Educación Especial» ha hecho que participen en prácticas con niños/as autistas. Esto no sólo la capacita para





colaborar con los niños y niñas de la Fundación por encima de sus compañeras, respecto al conocimiento de las necesidades del alumnado discapacitado, sino que además, nos permite afirmar que su interés por colaborar es personal y profesional, pues ya han trabajado con este tipo de alumnos/as.

## 5.2 Aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal

En este punto mostramos la información referente a los aprendizajes y mejoras, de carácter personal, que se adquieren al participar en el servicio, ya sea de forma directa o indirecta. Los aspectos resaltados se dividen en aspectos generales y, actitudes y valores.

En cuanto a los **aspectos genéricos** o globales, las alumnas describen la «*satisfacción personal*» que provoca el servicio como una experiencia muy positiva de la que no podrían decir nada malo, que les ha gustado mucho más de lo que esperaban y que se les ha hecho corta. Estas palabras ponen de manifiesto no solo que realizar el servicio genera suficientes sensaciones positivas como para cubrir el esfuerzo que conlleva, sino que también esperaban que fuera una experiencia más sacrificada y compleja, además de que hubieran deseado que se prolongara durante más tiempo. Ligado a la satisfacción, el segundo aspecto importante es el «*crecimiento personal*». Una alumna comenta que la experiencia la ha ayudado a darse cuenta de muchas cosas, lo que indica que ha reflexionado sobre cuestiones que anteriormente no se planteaba y que no tiene que tener miedo a estar o tratar con este tipo de niños/as demostrando que ha superado algunos temores personales. Igualmente, otra alumna dice que colaborar con gente la enriquece como persona y que hoy en día hay pocas cosas que lo hagan. Con ello pone de manifiesto su conciencia social, además de cuestionar los valores materiales e individualistas predominantes en la sociedad en la que nos encontramos.

La anterior crítica social es la que fundamenta el siguiente aspecto desarrollado, el «*replanteamiento de prioridades y valores*». Compararse con los niños y niñas de la fundación hizo que las alumnas reflexionaran sobre el gran valor de los aspectos personales por encima de los materiales. Así pues, entendieron que habitualmente le damos valor a cosas que realmente no lo tienen y dejamos de apreciar aquello que es realmente importante. Prueba de ello es la sensación de bienestar y fortuna que experimentaron al no tener las limitaciones motrices propias de la diversidad funcional.

Otro aspecto destacable es la mejora en cuanto a la «*comprensión y eliminación de prejuicios*». Antes de participar en el servicio las alumnas consideraban que los niños y niñas de la fundación no eran normales. Este hecho ya puede ser una cuestión de debate en sí misma, pues podríamos discutir ampliamente sobre lo que debería ser entendido como normal o fuera de lo normal. Sin embargo, tras la experiencia consideran que lo único que los diferencia de cualquier otro niño/a es su

discapacidad, que aprenden y juegan como todos e incluso plantean que no les importaría trabajar con ellos, algo que no valoraban hasta la fecha. Así pues, fueron capaces de entender la situación del alumnado con diversidad funcional además de incluirlo en un entorno de total normalidad. No obstante, consideramos que la diversidad funcional conlleva otras diferencias significativas con respecto a los niños/as de otros colectivos, que las alumnas han obviado al describirlos. Otro aspecto reseñable son las «relaciones personales y vínculos emocionales» que se establecieron durante la experiencia. El afecto y la estrecha relación existentes hacían que se compartieran sentimientos e intimidades, que influyeron en todos los implicados. Todos los aspectos descritos provocan la aparición del último de ellos, el «deseo de continuar colaborando». Este aspecto muestra el deseo de las alumnas de continuar colaborando, ya que por lo gratificante del servicio llegaron a preguntar si podían seguir participando de forma voluntaria fuera del programa formativo.

En la subcategoría de **actitudes y valores**, el primer aspecto a señalar es la «aceptación». Ver cómo un niño o niña acepta la situación de no poder correr o usar una pierna mientras que hermanos/as u otros niños/as sí que pueden, permite comprobar a las alumnas que no sólo son conscientes de sus limitaciones, sino que las asumen con un grado de madurez asombroso y poco habitual a su edad. Como consecuencia de la aceptación de esas limitaciones motrices se desarrolla el segundo valor, la «capacidad de sacrificio». Así pues, las alumnas comentan que los niños/as de la fundación presentan un nivel de entrega tal que pese a sus limitaciones motoras siguen progresando. Esta situación hace que disfruten de sus logros y posibilidades de movimiento, por lo que las aprovechan al máximo y se sienten agradecidos por ello, algo que no todos los niños y niñas hacen. Debido a la gran entrega que requería el programa formativo, también ejercitaron actitudes como la «dedicación e implicación» al involucrarse en aquello que les gusta, como en este caso, estar por y para los niños/as.

El cuarto valor se desarrolla a partir del elevado nivel de cohesión social descrito en el apartado anterior, la «integración y socialización». Así pues, gracias al ambiente de inclusión reinante, los niños/as hacen nuevos amigos y disfrutan de los juegos colectivos, siendo capaces de organizarse y relacionarse sin hacer distinciones entre ellos/as. A raíz de la cohesión social, también aparece el valor de la «cooperación» ya que, como consecuencia del sentimiento de grupo, eran capaces de trabajar en equipo y ofrecerse ayudas de forma mutua y continua. Estos aspectos destacan la virtud de este colectivo pues, con otro tipo de alumnado, sería aventurado asegurar esa rápida inserción en el grupo por parte de los nuevos miembros, así como el éxito del trabajo colectivo y el ofrecimiento de ayudas desinteresadas.

La «empatía» es otro valor, de gran importancia, trabajado a través del programa formativo. Las alumnas no solo tenían que entender la situación de los niños y niñas para ejercer mejor su función, sino que en

ocasiones llegaron a experimentar sentimientos muy cercanos a los suyos. Esto les afectó en gran medida, hasta el punto de ofrecerles consuelo e incluso llegar a modificar algunas actividades para beneficiar al alumnado. Así pues, las alumnas tuvieron que ser capaces de ver y sentir las situaciones desde un punto de vista diferente al suyo, poniéndose en el lugar de una persona con diversidad funcional. La última actitud desarrollada es la «positividad». Como podemos imaginar, la diversidad funcional conlleva una serie de limitaciones y diferencias personales, no sólo en el ámbito motriz. No obstante, comentan que pese a ello los niños y niñas eran felices y transmitían alegría en lugar de compadecerse de sí mismos, lo que las contagiaba ese carácter alegre. Así pues, ellas concluyen que el mejor modo de afrontar una situación es de forma positiva y no compadeciéndose de uno mismo.

### 5.3 Aprendizajes y desarrollo en el ámbito académico

Como en la categoría anterior, en este apartado se presenta la información referente a los aprendizajes y mejoras que se adquieren y tratan al participar en el servicio, pero en este caso de carácter académico. Se divide en aspectos genéricos, aprendizajes de la práctica docente, efectos beneficiosos de la función docente y, opiniones y críticas constructivas.

Al igual que en el ámbito personal, en el ámbito académico resaltamos los siguientes **aspectos genéricos**. El primer aprendizaje importante es el «*reconocimiento del valor de la práctica*». Pese a la formación teórica recibida, las alumnas se sienten poco preparadas para afrontar con éxito las situaciones prácticas que se dan en las aulas. De este modo, cuestionan el modelo académico actual y demandan una mayor formación práctica, como la realizada en esta experiencia, que complementa la formación recibida en la universidad. Pues, como ellas mismas indican, la práctica es lo que realmente les prepara para superar lo que se encuentran cuando llegan a la realidad, el aula. Igualmente, señalan que la práctica no sólo complementa a la teoría, sino que también puede aportar nueva información.

El mero hecho de participar en la experiencia aportó dos nuevos beneficios académicos, servir como *toma de contacto* y mejorar su «*formación para el futuro*». Aunque gozaran de diversas experiencias previas, el servicio proporcionó a las alumnas el contacto inicial con un nuevo grupo de alumnos/as, algo que se vería magnificado por la especificidad de dicho alumnado. Así pues, comprobaron cómo el fracaso de algunas de las tareas propuestas ponía de manifiesto sus carencias en el trato con este tipo de niños y niñas, lo que les sirvió para reconocer que es básico partir de una adecuada situación inicial a la hora de abordar cualquier proceso educativo. Igualmente, esta toma de contacto con este tipo de alumnado también les sirve como preparación para el futuro, pues tendrán más experiencia a la hora de tratar con niños/as discapacitados y, más concretamente, con diversidad funcional, además

de conocer otras formas de trabajar diferentes de las convencionales mejorando, por tanto, su competencia docente.

Por otra parte, colaborar en el servicio también les ofreció la «*posibilidad de resolver algunas dudas de carácter profesional*». Así pues, algunas alumnas comprobaron si realmente les gustaba trabajar con niños/as, una duda un tanto insólita vista su formación y experiencias previas, mientras a otras les sirvió para afianzar su deseo de ejercer en el ámbito de la Educación Especial. La **intención de mejorar** ejercitada, en el ámbito académico, es otro aspecto genérico destacable. De esta forma, la opinión de las alumnas respecto a que siempre debemos intentar aprender y mejorar, tanto de forma individual como colectiva, junto con la actitud de afrontar los conflictos docentes como retos educativos, nos muestran su deseo de evolucionar como maestras. No obstante, como ellas mismas indican más adelante, esta actitud debe mantenerse durante toda la carrera docente y no exclusivamente en las etapas iniciales.

Finalmente, también cabe resaltar el logro que supone «progresar en las actividades propuestas». Con ello no sólo ponemos de manifiesto la evolución de los niños y niñas en diversas materias, como por ejemplo el desarrollo motor, la atención, el comportamiento, etc., sino que también se enfatiza el buen hacer de las alumnas como docentes, al facilitar estos avances en el alumnado. Así entendemos que la progresión en la consecución de objetivos se alcanzará gracias al esfuerzo de alumnado y docentes.

De entre los **aprendizajes de la práctica docente**, destacamos en primer lugar la «gestión de conflictos». Aprender a resolver los problemas que puedan aparecer en el transcurso de la clase es una cualidad básica para todo educador/a, no solo para mostrar competencia docente, sino para evitar alteraciones en el transcurso de las sesiones. Así pues, las alumnas superaron situaciones tan delicadas como, por ejemplo, que un niño se orinara durante la actividad y tener que comunicárselo a sus padres. También tuvieron que resolver problemas de carácter interno como enfrentarse al miedo de tratar a niños/as en silla de ruedas. En este punto, debemos volver a señalar el valor de la práctica, ya que la resolución de conflictos teóricos implica una presión contextual muy inferior. Relacionado con la gestión de conflictos aparece el siguiente aprendizaje, la «capacidad de adaptación». Los docentes deben realizar adaptaciones a diario, ya sea para facilitar el desarrollo de las actividades propuestas, alcanzar los objetivos, aumentar sus beneficios o para gestionar conflictos. Prueba de ello son los numerosos cambios que realizaron las alumnas en función del material disponible, el alumnado asistente, las posibilidades de movilidad de los niños y niñas, la organización predeterminada, etc. Esto demuestra lo difícil que es aplicar una sesión tal y como se ha planificado, sin realizar ningún cambio.

Otro aprendizaje académico de gran valor es la «evaluación». Esta conlleva muchas de las quejas y críticas del alumnado, por lo que todo docente debe ser capaz de evaluar de una forma justa y eficiente. A través de la experiencia, las alumnas han puesto a prueba su capacidad

para evaluar, al tener que valorar y reflexionar sobre las actividades propuestas, la ejecución de los niños y niñas y su propia función docente. Para valorar de una forma adecuada su propia función docente, las alumnas tuvieron que desarrollar la «capacidad autocrítica», analizando así sus errores y carencias. El primer ejemplo de ello lo obtenemos al ver cómo una inadecuada organización del material hizo que la primera sesión fuera desastre. Del mismo modo, trabajar con los niños y niñas en zonas separadas o realizar actividades muy repetitivas, fueron otras críticas que las alumnas plantearon sobre su labor educativa. Esta capacidad autocrítica está ligada a la capacidad de adaptación y a los recursos de improvisación, anteriormente descritos, pues mientras la primera nos permite ver los errores que comentemos, las otras dos cualidades nos ayudan a solventarlos.

Además de la información que ellas mismas podían extraer del análisis de las actividades, también recibieron un *feedback* externo tanto por parte del alumnado como de sus padres y madres. Así pues, comprobar como los niños/as se iban contentos y felices a casa, era muestra de que se había alcanzado con creces el objetivo lúdico de los juegos, algo que los padres y madres también veían y comentaban. Por otra parte, una alumna llegó a recibir la felicitación y el agradecimiento de un niño, por su buen hacer a la hora de gestionar una situación algo comprometida. Por ello, entendemos que el *feedback* es tan importante como la capacidad autocrítica, pues podemos aprender mucho de la comparación entre las ambas aportaciones.

La capacidad de «trabajar de forma individualizada» y colectivamente, son otros aprendizajes destacables del ámbito académico. El primer aspecto se centra en la atención específica, planteando tareas que respeten las limitaciones y necesidades de cada alumno/a. El segundo, se refiere a la posibilidad de «trabajar en equipo», mediante el reparto de tareas, a través de un sistema cooperativo. Así pues, aunque parezca contradictorio, estos aspectos nos ayudan a entender que debemos trabajar desde lo general hacia lo específico, partiendo de objetivos grupales para cumplir metas individuales. Del trabajo en equipo podemos extraer otro aprendizaje académico notable, la «dirección del grupo de trabajo». El alumnado está habituado a realizar actividades grupales con igualdad de roles; sin embargo, en contadas ocasiones tienen la posibilidad de liderar el trabajo grupal, con la responsabilidad que esto conlleva. Por ello, la experiencia de una de las alumnas como coordinadora de las actividades adquiere un gran valor, pues dirigirlas es tan importante como llevarlas a cabo.

Al utilizar el juego como estrategia didáctica, el carácter recreativo del mismo adquiere un gran protagonismo; no obstante, no debemos olvidar los objetivos educativos pues serán tan importantes como pasarlo bien. Tras reflexionar sobre este hecho, las alumnas tuvieron en «consideración tanto los objetivos didácticos como los lúdicos», por lo que consiguieron que el alumnado aprendiera mientras se divertía. Este aspecto es especialmente destacable en el ámbito de la EF, donde el

juego tiene mayor importancia. Por otra parte, al dirigir tareas educativas es necesario saber despertar la «motivación del alumnado y gestionar adecuadamente al grupo». De este modo, como nos indican las alumnas, influenciaremos sobre el alumnado logrando que tengan más ganas de participar en las actividades propuestas, además de crear un buen ambiente de aula. Así pues, su opinión es la de ejercer desde una posición dinámica, con carácter atractivo, que mantenga implicado al alumnado. Como hemos visto anteriormente, la reciprocidad es una de las características básicas del APS, otro aspecto que debemos señalar, puesto que las alumnas describen los aprendizajes adquiridos tanto por ellas como por los niños/as de la fundación. Igualmente, indican que los padres y madres también sacaron provecho de la actividad, por lo que consideramos que el servicio aportó beneficios a todos sus implicados.

Finalmente, cabe destacar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación entre docente y alumnado es de vital importancia, por lo que cualquier mejora en este ámbito es digna de mención. Así pues, mejorar la «capacidad de expresión» de las alumnas, mediante un uso adecuado de la voz, beneficiará directamente al proceso educativo. De lo contrario, podríamos estar formando maestras que, pese a poseer unos buenos conocimientos académicos, carecieran de las herramientas sociales necesarias para comunicárselos a sus alumnos/as

Uno de los efectos **beneficiosos derivados de la función docente** más destacables, es la «diversión» experimentada por los niños y niñas de la fundación. Al ser una actividad de carácter recreativo, el aspecto lúdico de los juegos es un objetivo primordial de las sesiones, como ya hemos visto en el anterior apartado. Así pues, las alumnas tuvieron que conseguir que los niños/as pasaran un buen rato, ya que era una parte muy importante de su labor como maestras. La diversión es una cualidad muy positiva, pues pese a no ser necesaria en todas las áreas docentes, ayuda a crear un buen ambiente educativo, manteniendo motivado y participativo al alumnado. Dadas las limitaciones físicas de los niños y niñas de la fundación, el «desarrollo motor» era un objetivo básico del servicio. No obstante, debemos entender que aumentar su rango de movimiento no solo mejorará sus cualidades físicas o la capacidad de desplazamiento, sino que les aportará otros beneficios personales indirectos. Así pues, al coger objetos con las manos, mantener el equilibrio o regular adecuadamente el tono muscular, las alumnas estaban generando avances, como fomentar su autoestima y reducir su dependencia, no exclusivamente en el ámbito de la EF.

Uno de los aprendizajes producidos es el «trabajo individualizado». Este aspecto produce un efecto positivo directo, la atención personalizada. De este modo, adaptar específicamente las características de los juegos a las necesidades de los niños/as y reducir el número de éstos a cargo de cada docente, aumentará notablemente la atención recibida por el alumnado al focalizar la función docente. Esto ofrecerá la posibilidad de atender más adecuadamente a cada niño y niña, algo sobre lo que se ha reflexionado recientemente al modificar las ratios alumnado-



docentes en diversas áreas educativas. Igualmente, la mejora en la capacidad de expresión de las alumnas benefició la «comunicación entre docentes y alumnado», por lo que fomentar esta cualidad en los niños/as, al igual que la atención, también favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ofrecer una comunicación más fluida y adecuada entre ambos. El último efecto beneficioso a comentar es el «reconocimiento de las habilidades individuales». Esta cualidad permitió a los niños/as ser conscientes de sus limitaciones y avances, por lo que les ofrece la posibilidad de trabajar de una forma más autónoma y adaptada. Este hecho es muy importante en el ámbito de la EF, ya que la adquisición de algunas habilidades sólo se obtiene a través de la práctica individual.

La aplicación del programa de APS también fomentó el planteamiento de diversas **opiniones y críticas constructivas**. Las alumnas plantearon diversas «críticas sobre la puntuación recibida al realizar el servicio, a la formación recibida, hacia otros alumnos y alumnas y respecto a la propia actividad». La primera crítica pone en entredicho los verdaderos motivos de participación en el servicio por parte de algunos compañeros/as. No obstante, pese a no poder exponer los motivos personales de participación de cada alumno/a, podemos asegurar la voluntariedad de la actividad, pues el alumnado tenía la opción de participar o realizar otro trabajo voluntario.

El servicio hace reflexionar a las alumnas sobre el valor de la experiencia, demandando una mayor formación práctica, además de resaltar el valor de ser una oportunidad única. Esta situación plantea nuevas críticas sobre la formación recibida en la Facultad como, por ejemplo, el exceso de asignaturas teóricas poco relevantes a su criterio, la carencia de más prácticas educativas o incluso la eliminación de algunas disciplinas educativas como la Educación Especial o la Educación Física. Igualmente, a través de la evaluación de las actividades y la autocrítica de la labor educativa, las alumnas han aportado numerosas críticas sobre la función docente de otros alumnos/as. Así pues, comentan que algunos compañeros/as presentaban una falta de iniciativa e interés por colaborar de forma activa, no cumplían con el horario programado, solo prestaban atención a los objetivos lúdicos y no eran capaces de dirigir y motivar a los niños/as, lo que hacía que estuvieran parados y se aburrieran. Todo esto pone de manifiesto no solo la profundidad con la que son capaces de analizar el trabajo de sus compañeros/as, sino también la reflexión de que no han sabido aprovechar satisfactoriamente la experiencia.

La última crítica realizada se centraba en la propia actividad, presentando deficiencias en cuanto a la organización de los niños/as por parte del alumnado, la información recibida a través del coordinador y el tiempo disponible para elaborar los juegos. Pese a carecer de fundamentos de peso, el cuestionar estos aspectos de la actividad demuestra que las alumnas son capaces de juzgar aquellas actividades y proyectos en los que toman parte, desarrollando así la personalidad crítica y reflexiva. Prueba de ello es que también plantearon «iniciativos y nuevas propuestas» válidas como, por ejemplo, hacer las divisiones de los



grupos de forma homogénea, demostrando así el carácter constructivo de sus comentarios.

Del mismo modo, también hicieron algunas «comparaciones sobre los colectivos docentes, los tipos de alumnado»; y los padres y madres de los diferentes alumnos/as. La primera plantea un mayor compromiso por parte de aquellos maestros/as que ejercen en el ámbito de la Educación Especial, calificándolos como más inconformistas. Sin embargo, pese a requerir una vocación más específica, esto no conlleva una mayor implicación y competencia por parte de los docentes. La comparativa entre los niños y niñas de la fundación con respecto a otros tipos de alumnado, ofrece una feroz crítica hacia los niños y niñas de primaria, pues mientras describe a los primeros como más cariñosos y agradecidos, califica a los otros de revolucionados, desobedientes y malcriados. Considerando la realidad educativa actual, tal vez esta comparación crítica tenga algo más de fundamento que la anterior; no obstante, debemos tener en cuenta que esas diferencias no se deben a las características propias de los niños/as, sino a la educación que ha recibido cada uno de ellos/as. La función formativa del entorno familiar adquiere así gran protagonismo, destapando la última comparación realizada. Las alumnas opinan que una mayor implicación y dedicación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, conlleva una serie de beneficios en la actitud y el comportamiento de estos, exponiendo como ejemplo el caso de las familias de la fundación. Por último, presentaron algunas «dudas sobre la viabilidad del programa formativo en otros ámbitos educativos», apuntando que por las diferencias existentes como, por ejemplo, las características del alumnado o el entorno familiar, una actividad similar no funcionaría en Primaria o Secundaria.

Tras exponer los resultados de las diferentes categorías, presentamos la tabla 1 donde se muestran, de forma organizada, todos los resultados obtenidos en la investigación.

**Tabla 1:** Resultados de la investigación

Categoría	Subcategoría	Aspectos destacados
Información personal	Personalidad	Madurez, carácter decidido, compromiso y esfuerzo y, buena predisposición a participar.
	Contexto familiar	Entorno familiar cohesionado, aprobación familiar, referencias docentes familiares y, responsabilidad familiar educativa.
	Contexto profesional	Clara vocación educativa, orientación docente definida, experiencias docentes previas, actividades con alumnado discapacitado, actividades de voluntariado y, formación previa.
Aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal	Aspectos genéricos	Satisfacción, comprensión y eliminación de prejuicios, replanteamiento de las prioridades y valores, crecimiento personal, relaciones personales y vínculos emocionales y, deseo de continuar colaborando.

	Actitudes y valores	Aceptación, capacidad de sacrificio, dedicación e implicación, integración y socialización, cooperación, empatía y, actitud positiva.
Aprendizajes y desarrollo en el ámbito académico	Aspectos genéricos	Reconocimiento del valor de la práctica, toma de contacto, formación para el futuro, posibilidad de resolver dudas profesionales, intención de mejorar y, progresión en las actividades propuestas.
	Aprendizajes de la práctica docente	Feedback, gestión de conflictos, autocrítica, evaluación, trabajo en equipo, trabajo individualizado, motivación y dinámica de grupos, consideración de objetivos didácticos y lúdicos, dirección del grupo de trabajo, aprendizaje recíproco, facilidad de expresión y, capacidad de adaptación.
	Efectos beneficiosos de la función docente	Desarrollo motor, diversión, reconocimiento de las habilidades individuales, atención personalizada y, mejoras en expresión y atención
	Opiniones y críticas constructivas	Críticas respecto a la puntuación del proyecto, críticas sobre la viabilidad en otros colectivos, críticas sobre la formación recibida, críticas respecto a la actividad, críticas hacia otros alumnos y alumnas, comparativa con los niños y niñas de otros colectivos, comparativa con los padres y madres de otros colectivos, comparativa con otros colectivos docentes e, iniciativas y nuevas propuestas.

## VI. Discusión y conclusiones

La investigación con Historias de Vida nos ha permitido conocer el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS. Como afirma Bolívar (1998) hemos podido acceder a los sentimientos, deseos, creencias y valores compartidos en la comunidad de aprendizaje y nos ha permitido acceder a ver cómo las alumnas crean y reflejan el mundo social que les rodea, como indican Ruiz e Ispizua (1989). Así pues, podemos determinar que la muestra está formada por chicas con una personalidad madura, decidida, comprometida y con una buena predisposición a participar. Buscan la aprobación de su familia y se responsabilizan de los aspectos educativos de la misma ya que tienen un contexto familiar cohesionado en el que, por lo general, no hay referencias docentes. Igualmente, en cuanto al contexto profesional, tienen una clara vocación educativa, una orientación docente definida, una adecuada formación y gozan de algunas experiencias previas de gran valor como, por ejemplo, actividades de voluntariado y con alumnado discapacitado. Por todo ello, valoramos el primer objetivo cumplido de forma satisfactoria. No obstante, creemos que esta información de carácter personal no se puede generalizar debido a las diferencias individuales de cada alumno/a.

En cuanto a los resultados registrados en el ámbito personal, podemos concluir que las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral, ya que aportan aprendizajes genéricos como la satisfacción, el crecimiento personal, el deseo de continuar colaborando, la comprensión y eliminación de prejuicios, el replanteamiento de prioridades y valores, etc., además de fomentar una serie de actitudes y valores como, por ejemplo, la aceptación, la cooperación, la empatía, la capacidad de sacrificio, la integración, la socialización, la dedicación e implicación, la continuidad y perseverancia, etc. Se han fomentado tanto habilidades sociales como valores de carácter moral, por lo que estimamos que también se ha cumplido el segundo objetivo planteado de forma exitosa.

Por otra parte, los resultados alcanzados en el ámbito académico nos ayudan a entender que la aplicación del programa formativo de APS aporta una serie de aprendizajes de carácter genérico de gran valor como, por ejemplo, la intención de mejorar, la formación para el futuro, el reconocimiento del valor de la práctica, etc. También desarrolla aprendizajes de la práctica docente como la gestión de conflictos, la capacidad de adaptación, el *feedback*, la evaluación, etc. Además, proporcionan diversos efectos beneficiosos a través de la función docente como el desarrollo motor, la diversión, la atención personalizada, etc. Por todo ello podemos concluir que los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF. Así pues, consideramos que se ha cumplido el tercer objetivo.

Ambos resultados concuerdan con los descritos por Yorio y Feifei (2012), que determinan efectos en cuestiones de entendimiento social como la conciencia y la sensibilidad social, la percepción de la gente discapacitada, las habilidades interpersonales, los valores éticos y morales, la responsabilidad y el compromiso con las necesidades de la comunidad; sobre la perspectiva personal de ellos mismos, como la identidad, la determinación, la autoestima, la persistencia, la autoeficacia y las aspiraciones profesionales; y en la evaluación con el grupo como el desarrollo de habilidades de gestión y resolución de problemas, el rendimiento académico y el pensamiento crítico.

Por último nos queda verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS. Como hemos podido comprobar en los párrafos anteriores, las Historias de Vida nos han permitido acceder a la información necesaria para valorar todos los objetivos propuestos, además de aportarnos algunas iniciativas y críticas. Esto se corresponde con los beneficios de la investigación narrativa en la EF y el deporte descritos por Pérez et al. (2011), ya que la investigación con esta metodología nos ha permitido mejorar la comprensión de las experiencias corporales del alumnado y cómo componen su significado, aportar nuevas interpretaciones sobre la práctica profesional y las experiencias personales, motivar la acción comunicativa, fomentar la práctica reflexiva

e investigar en el ámbito de la EF. Por todo ello, opinamos que el último objetivo se ha cumplido satisfactoriamente.



## VII. Bibliografía

ACOSTA, F. (2009): «Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I», *Revista Digital*, 136, Buenos Aires.

BOLÍVAR, A. (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Force, Granada.

CAZERS, G. (2009): *Life Histories of Three Exemplary American Physical Educators*, Ph. Dissertation, The University of Alabama, Alabama.

DUARTE, R. ET AL. (2010): «Historia de vida de una deportista paralímpica Colombiana», *Revista Educación Física y deporte*, 29, 95-101.

EYLER, J. Y D. E. JR. GILES (1999): *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco.

FRAILE, A. Y J. L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (2006): «La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales», *Aula de Innovación Educativa*, 157, 65-71.

GALVÁN, C., Y M. PARKER (2011): «Investigating the reciprocal nature of Service Learning in Physical Education teacher education», *Journal of Experiential Education*, 1, 55-70.

GIL, J. (2011): *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*, Tesis Doctoral, Universidad Jaume I, Castellón.

GIL, J. ET AL. (2011): «Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud», *Actas congreso mejora educativa y ciudadanía crítica, Quaderns digitals*, 69.

GIL, J. ET AL. (2012): «La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela», *Revista tándem: didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.

HERNÁNDEZ, F. (2011): «Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto», en HERNÁNDEZ, F. ET AL. (coord.): *Historias de Vida en Educación Biografías en contexto*, Universidad de Barcelona, Barcelona.

LÓPEZ, V. M. ET AL. (2004): «*Las historias de vida en la formación del profesorado de Educación Física*», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13, 45-57.

MILLER, M. (2012): «The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach», *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 61-77.

MOSSTON, M. (1993): *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*, Hispano Europea, Barcelona.

PALOS, J. (2009): «¿Porqué hacer actividades de aprendizaje servicio?», en PUIG, J. M. (coord.): *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, Graó, Barcelona.

PECHAK, C., Y M. THOMPSON (2011): «Going global in Physical Education: international Service-Learning in US based programs», *Physiotherapy Research International: The journal for researchers and clinicians in physical therapy*, 4, 225-236.

PÉREZ, V. M. ET AL. (2011): «*La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve*», *Movimiento*, 1, 11-38.

PUIG, J. M. ET AL. (2007): *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcelona.

PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid.

ROBINSON, D. B., Y M. MEYER, (2012): «Health Education and interactive drama: findings form a Service Learning project», *Health Education Journal*, 2, 219-228.

RUBIO, L. (2009): «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en PUIG, J. M. (coord.): *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, Graó, Barcelona.

RUÍZ PÉREZ, L. M. (1995): *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*, Gymnos, Madrid.

RUÍZ, J. E ISPIZUA, M. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.

SINGER, R. N. (1986): *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*, Hispano Europea, Barcelona.

SPARKES, A. (2003): «Investigación narrativa en la educación física y el deporte», *Ágora para la E.F. y el Deporte*, 51-60.



SYKES, H., Y T. GOLDSTEIN (2004): «From Performed to Performing Ethnography: Translating Life History Research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program», *Teaching Education*, 1, 41-61.

THORBURN, M. (2011): «Still Game: an analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in scotland», *Educational Review*, 3, 329-343.

WEDGWOOD, N. (2005): «Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher», *Gender and Education*, 2, 189-201.

YORIO, P. L. Y Y. FEIFEI, (2012): «A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning», *Academy of Management Learning & Education, The University of Pittsburgh*, 1, 9-27.

