







Aprendizaje-servicio y motricidad en la formación inicial docente: una apuesta educativa inclusiva

María Maravé-Vivas^{1*} , Celina Salvador-García¹ , Carlos Capella-Peris¹ 
y Jesús Gil-Gómez¹ 

¹ Universidad Jaime I, Castellón de la Plana (España).



Citación

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. & Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, 82-89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:
María Maravé-Vivas
marave@uji.es

Sección:
Pedagogía deportiva

Idioma del original:
Castellano

Recibido:
3 de junio de 2022
Aceptado:
14 de octubre de 2022

Publicado:
1 de abril de 2023

Portada:
Una joven velocista se prepara con unas series en pista para trabajar su explosividad.
@Jérôme Aufort/Adobestock

Resumen

La diversidad presente en las aulas requiere que el profesorado esté preparado para dar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado. No obstante, en el ámbito de la educación física, el profesorado no se siente adecuadamente preparado para trabajar con alumnado con diversidad funcional. La formación inicial docente es fundamental para avanzar hacia sesiones motrices inclusivas, por lo que se hace necesario llevar a cabo más investigaciones para analizar qué prácticas pueden mejorar la formación en este sentido. Este estudio examinó cómo la participación en un programa de aprendizaje-servicio desarrolló aprendizajes vinculados a la educación inclusiva por parte del futuro profesorado. El alumnado participante cursaba una asignatura del ámbito de la motricidad y de la expresión corporal perteneciente al Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil y diseñó e implementó sesiones dirigidas a niños y niñas con diversidad funcional. Esta investigación se abordó a través de un diseño de investigación cualitativo analizando cuadernos de reflexión. Los resultados ponen de manifiesto que el aprendizaje-servicio aplicado en el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras a través de la Educación Física es una herramienta adecuada para desarrollar aprendizajes relacionados con la modificación de la visión sobre la diversidad funcional, comprensión de problemáticas a las que se enfrentan, cambio de ideas preconcebidas o desarrollo de habilidades y actitudes positivas. Estos aprendizajes mejoran su formación y son muy relevantes si se aspira a fomentar una educación inclusiva en el futuro.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, formación de profesores, inclusión, investigación cualitativa, motricidad.

Introducción

La diversidad presente en las aulas requiere que los maestros y maestras estén preparados para poder dar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado, independientemente de sus características. En este sentido, si se pretende avanzar hacia la inclusión educativa, la formación inicial docente es crucial. Si ponemos el foco sobre el alumnado con diversidad funcional, diferentes investigaciones concretan que el profesorado no se siente adecuadamente preparado para trabajar con este colectivo en el ámbito de la Educación Física (EF), señalando la escasa formación inicial en este aspecto (Apelmo, 2022; Tant y Watelain, 2016; Wilhelmsen y Sørensen, 2017). En este sentido, la literatura demanda más investigaciones encaminadas a desarrollar competencias docentes relacionadas con el trabajo con personas con diversidad funcional en el ámbito de la EF y a analizar qué prácticas pueden mejorar la formación de los futuros maestros y maestras (Hernández et al., 2011; Hutzler et al., 2019).

Para abordar estas cuestiones, el aprendizaje-servicio (ApS) emerge como una posibilidad, ya que existen diferentes investigaciones del ámbito de la EF proveyendo un servicio a colectivos con diversidad funcional que concretan aprendizajes relevantes para avanzar hacia la inclusión educativa, incluyendo aprendizajes técnicos y mejoras sobre las actitudes hacia el colectivo (Capella et al., 2014; Case et al., 2021). El ApS consiste en una experiencia educativa en la que el alumnado participa en actividades de servicio que benefician a la comunidad y reflexiona para desarrollar una mayor comprensión del contenido, valores personales y responsabilidad cívica (Bringle y Clayton, 2012). A efectos prácticos, el ApS suele implementarse en el marco de una asignatura concreta y el alumnado que la cursa aplica aprendizajes relacionados con la misma, de forma que mejora habilidades y actitudes del ámbito académico, social, personal y cívico.

Butin (2003) concreta cuatro grandes perspectivas de aprendizajes suscitados por el ApS: técnico, cultural, político y posestructural. El presente estudio se centra en la perspectiva cultural, que recoge aquellos aprendizajes desarrollados por el alumnado relacionados con un mayor conocimiento del colectivo con el que trabaja. Es decir, el alumnado, al interactuar con el contexto y el colectivo receptor, genera una comprensión de sus necesidades y problemáticas que promueve una mejor comprensión de la sociedad. Esta experiencia compartida podría generar una mejora de las habilidades y actitudes del alumnado universitario hacia la educación inclusiva (McCracken et al., 2020). Siguiendo el nombrado modelo y dentro del ámbito de la EF, Gil-Gómez et al. (2015) aportan una

extensión de las subcategorías que conforman la dimensión de aprendizajes culturales: (1) la comprensión de los problemas de la diversidad y (2) la diversidad como fuente de aprendizaje. El objetivo del presente estudio radica en analizar los aprendizajes relacionados con la perspectiva cultural desarrollados por el alumnado universitario tras participar en un programa de ApS.

Metodología

Diseño de investigación

Esta investigación se abordó a través de un diseño de investigación cualitativo (Flick, 2015), aspirando a comprender la complejidad de los fenómenos sociales en base a la perspectiva de sus participantes (Pérez-Juste et al., 2012), ya que permite un análisis holístico y profundo de un fenómeno en su propio contexto (Yin, 2009).

Participantes

Las personas participantes ($N = 123$) formaban parte de un grupo natural constituido por el grupo-clase de la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil” del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universidad Jaume I.

Instrumentos

El instrumento de investigación empleado fue el cuaderno de seguimiento reflexivo, una herramienta consolidada en la investigación de ApS (Chiva-Bartoll et al., 2020). Estaba compuesto por una parte grupal y otra individual, que todo el alumnado debía cumplimentar durante el proyecto. La parte grupal recogió tanto las actividades de expresión corporal y juegos motrices realizados en cada sesión como las modificaciones introducidas en su puesta en práctica. La parte individual incluyó reflexiones relacionadas con su experiencia y con los aprendizajes relacionados con su dimensión personal (visión sobre la diversidad, habilidades cívicas y sociales que han puesto en juego...).

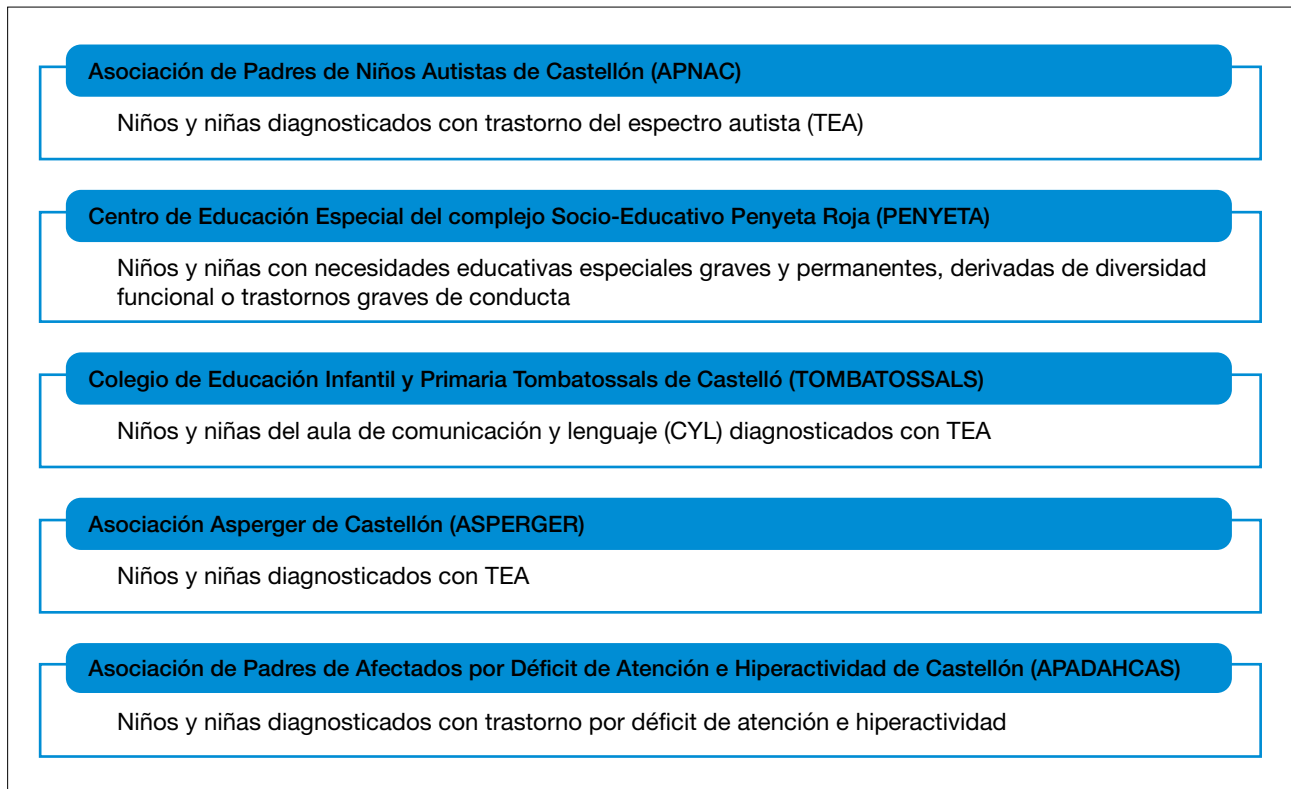
Contexto de aplicación

El programa de ApS se desarrolló en colaboración con entidades del entramado socioeducativo de la ciudad de Castellón de la Plana (Figura 1) que atienden a colectivos de niños y niñas con diferentes trastornos, todos con afectaciones motrices, sociales y comunicativas.

Figura 1

Concreción de entidades colaboradoras y colectivos a los que atienden.

Fuente: elaboración propia.



Cabe señalar que el servicio proveído emergió de la nula oferta de actividades lúdico-deportivas dirigidas a colectivos infantiles con diversidad funcional, tanto en el ámbito público como en el privado, en las que se les pueda atender adecuadamente y que suponga un espacio de mejora (no clínico) para las áreas que tienen afectadas.

Programa de ApS

Desde la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil” se implementó el programa general de ApS. Esta asignatura trabaja contenidos relacionados con la expresión corporal, las habilidades motrices y el juego, que se incluyen en el currículum del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

Se organizó al alumnado en grupos de trabajo de entre cuatro y seis integrantes para llevar a cabo el diseño y la implementación de sesiones de juegos y actividades de expresión corporal dirigidas a mejorar el área motriz y de socialización de los niños y niñas participantes. Para que un proyecto de ApS se desarrolle adecuadamente es importante seguir unas fases predeterminadas. Cada grupo desarrolló un proyecto en una entidad de referencia siguiendo el modelo (Figura 2) propuesto por el CLAYSS (2016). Dentro del sistema de evaluación de la asignatura, el proyecto de ApS

se refleja en el apartado de elaboración y/o exposición de trabajos, con un valor del 30% sobre el total de la nota.

En la etapa de diagnóstico cada grupo detectó las necesidades motrices y expresión corporal que presentaba el colectivo específico de su entidad de referencia. Estos contenidos habían sido trabajados previamente en clase, tanto de manera teórica como práctica.

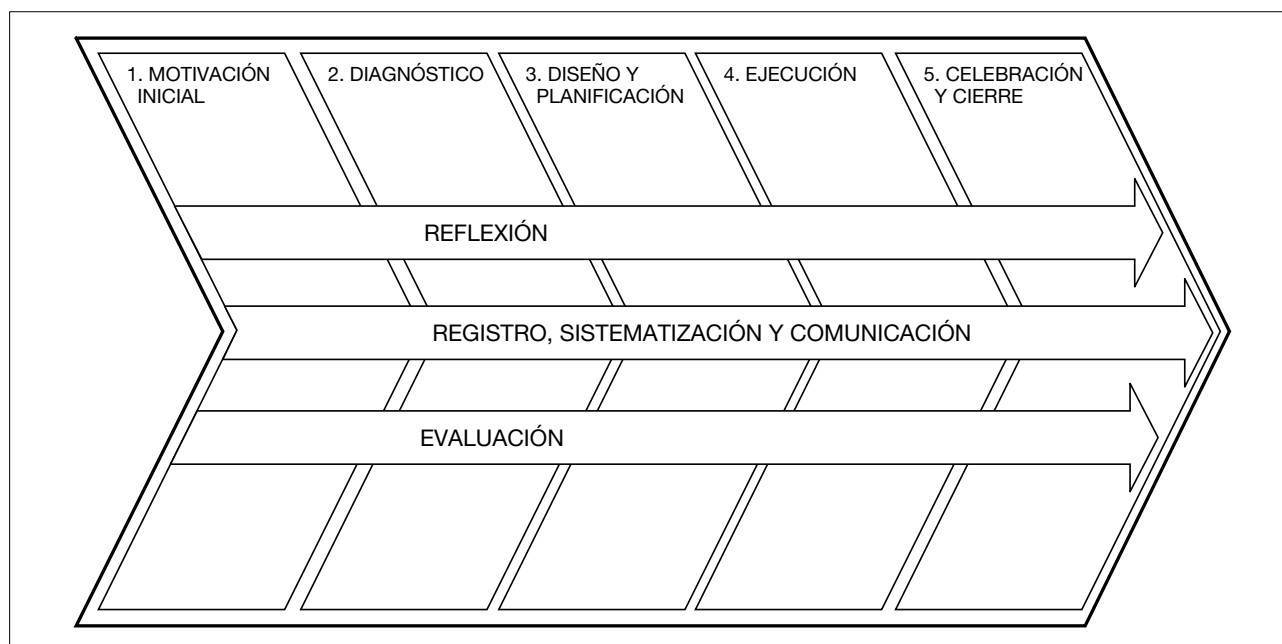
Como se puede observar en la figura, la reflexión se debe fomentar de forma transversal durante todo el proceso, ya que contribuye decisivamente a consolidar y profundizar sobre los aprendizajes. Se sintetiza a continuación el sistema de reflexión llevado a cabo:

- Tutorías grupales. El profesorado universitario guio al alumnado a través de tutorías grupales, revisaron el trabajo y compartieron algunos comentarios sobre el mismo.
- Reflexión postsesión. Al finalizar cada sesión, el grupo debía realizar una reflexión final y compartida, en la que también podían participar el personal de la entidad y el profesorado universitario.
- Reflexiones grupales en el aula universitaria. Cada grupo ponía en común sus experiencias dirigiendo las sesiones de EF en las entidades.
- Cuaderno de seguimiento reflexivo. El alumnado debía cumplimentarlo durante todo el proceso y entregarlo al finalizar.

Figura 2

Fases de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Fuente: modelo propuesto por CLAYSS (2016)



Análisis de datos

Esta investigación se abordó desde el paradigma interpretativo y tomó como referencia la investigación de Gil-Gómez et al. (2015), que concretaron dos categorías para la dimensión cultural (la comprensión de los problemas de la diversidad y la diversidad como fuente de aprendizaje), que son las analizadas en el presente estudio.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de una aproximación multifase, basada en una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial, de las cuales se crearon diferentes subcategorías. Los cuadernos de reflexión fueron anonimizados y codificados para su análisis en base a la entidad en la que se realizó el ApS y el número del cuaderno del cual se extrajo cada fragmento. Por ejemplo, (APNAC_3). Además, se siguieron criterios éticos propios de la investigación, como la recogida de consentimientos informados, la triangulación de investigadores y *member checking* (Flick, 2015).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados relacionados con la perspectiva cultural (Butin, 2003) siguiendo las categorías propuestas por Gil-Gómez et al. (2015). Se aportan ejemplos de citas que evidencian los aprendizajes adquiridos con la transcripción textual extraída de los cuadernos. La selección de las citas respondió a la importancia (comentarios de mayor interés en relación con los objetivos de la investigación) y profundidad de las mismas (se centra en los comentarios que reflejan una mayor penetración en los pensamientos/ideas de las personas entrevistadas en lo referente a sus experiencias).

La primera categoría aborda la comprensión de los problemas de la diversidad, que refleja los aprendizajes personales que emanan de la comprensión de las características de los niños y niñas con diversidad funcional. Esta categoría se agrupó en las subcategorías: capacidades e intereses del colectivo, necesidades y aspiraciones legítimas.

En este sentido, tras las sesiones de juegos y expresión corporal, el alumnado comprendió que el espectro es muy amplio y, aunque compartan similitudes, cada niño o niña tiene unos intereses, motivaciones, capacidades, características... que hacen necesaria una respuesta personalizada.

“Es verdad que los niños autistas son muy diferentes entre sí, comparten muy pocas similitudes, cada uno tiene unos gustos y no a todos puedes ofrecerles los mismos recursos, por ejemplo, para calmarlos. A unos puedes abrazarlos y así relajarlos, en cambio a otros el contacto no les gusta y no sería lo adecuado, funcionaría mejor llevarlo a un sitio tranquilo.” (APNAC_3)

Conforme desarrollaban las sesiones, se percataron de la importancia de partir de sus intereses para lograr los objetivos didácticos propuestos y, en consecuencia, fueron modificando sus sesiones para incluir sus temas de interés y gustos.

“A medida que iban pasando las sesiones íbamos adaptando las actividades a cada cual de ellos, basándonos en sus intereses. Por ejemplo, a X, para que hiciera las actividades, le tenía que poner música.” (APNAC_4)

Por otro lado, tomaron conciencia de los problemas o repercusión que pueden surgir derivados de las ideas preconcebidas, expectativas o prejuicios sociales sobre este colectivo. Así pues, también aludieron al cambio de dichas expectativas.

“El trabajar con un alumnado con necesidades educativas especiales me ha hecho ver que no debemos etiquetar a los niños ni juzgarlos, ya que el tener ciertas expectativas sobre ellos solo les limita. Es más, cualquier expectativa que se tenga sobre ellos es inválida, puesto que ellos siempre te sorprenden y te demuestran que, a pesar de que tengan cierta discapacidad, dentro de sus límites pueden llegar a lograr más cosas de las que solemos pensar.” (PENYETA_10)

Así pues, el alumnado señaló que la desinformación sobre la diversidad funcional es uno de los motivos que causan ideas preconcebidas o prejuicios y que esto condiciona sus propias actitudes y conductas. Este aprendizaje es de utilidad para afrontar la labor docente y se puede extrapolar a cualquier tipo de colectivo.

“Seguro que la idea que yo tengo de este colectivo es la que tiene la sociedad, y refleja todos los prejuicios que tenemos de cómo son las personas con autismo (...) Antes de realizar el ApS pensaba que sería muy complicado trabajar con niños y niñas con Asperger, que no los entendería, que se enfadarían la mayoría del tiempo, que no me harían caso... Cuando llegó el momento de estar con ellos me di cuenta de que todas las preocupaciones que tenía eran innecesarias.” (ASPERGER_10)

En otro orden de ideas, el alumnado adquirió conciencia sobre necesidades que puede presentar el colectivo receptor con relación a su atención y cuidado.

“Me parece que tiene que ser para las familias y amigos cercanos (...) una forma de vivir durísima y sacrificada, que tienen que ser personas muy fuertes para soportar tanto, ya no solo el trabajo extra que pueden llegar a dar, sino emocionalmente.” (ASPERGER_8)

Por último, el alumnado desarrolló aprendizajes relacionados con las aspiraciones legítimas del colectivo. Reflejaron la necesidad de adecuar el proceso educativo al alumnado y no al contrario, concepto básico en el fomento de una educación inclusiva.

“Ahora sé que si en mi aula tuviera algún alumno o alumna con Asperger no tengo que apartarlo porque yo crea que no puede hacer las actividades al mismo ritmo que el resto, sino que tengo que adecuarlas de forma que las pueda realizar, del mismo modo que haría con el resto. Puesto que todos los alumnos tienen necesidades y ritmos diferentes de aprendizaje, y es la maestra la que tiene que adecuarse a los alumnos y no a la inversa.” (ASPERGER_10)

“Como maestra que quiero ser, no concibo la idea de tener que adaptar un juego para un niño, no, lo que yo haría es adaptar un juego para todos. Se pueden hacer cosas sin excluir a nadie. Juegos que sean para todos. Por esto, creo que hay que apostar por una educación inclusiva que haga frente a todas las características del aula.” (TDAH_8)

Al interactuar con el colectivo, el alumnado entendió que no solo deben tenerse en cuenta sus limitaciones, sino que observó la importancia de poner el foco sobre las capacidades de estas personas. En este sentido, el alumnado considera que los prejuicios anteriormente nombrados emergen como un lastre en el avance hacia la inclusión.

“Desde mi punto de vista son nuestros propios prejuicios los que hacen más difícil su inclusión, ya que solo vemos sus déficits y nunca en lo que ellos destacan positivamente. Yo era una persona así, pero después de estar tres meses en Penyeta Roja, descubrí que sí, que pueden tener dificultades en algunas tareas académicas, pero conocí a alumnos que destacaban en la pintura, en la natación o en la jardinería. Y esto es lo que tenemos que potenciar (...) sus múltiples aptitudes y no sus déficits, que todos tenemos sin importar si tenemos diversidad funcional o no.” (PENYETA_2)

La segunda categoría se denomina “diversidad como fuente de aprendizaje”. Esta abarca diferentes aprendizajes personales que los futuros maestros y maestras han experimentado en relación con la diversidad presente en las sesiones.

Dada la amplitud de tipos de aprendizajes que se pueden desarrollar dentro de esta categoría, se agruparon las subcategorías que se presentan a continuación: competencia docente, diversidad enriquecedora e inclusión social y educativa.

En la primera se recogen aquellos aprendizajes relacionados con la competencia docente. El alumnado valoró los aprendizajes desarrollados gracias a la interacción con el colectivo ya que consideró que le serán de utilidad en su futuro.

“Ha sido una experiencia que en un futuro me será muy útil a la hora de tratar con los niños y saber las pautas básicas a la hora de reaccionar si alguno de ellos presenta estas dificultades.” (APNAC_3)

Tras su experiencia tomaron conciencia de que, dada la diversidad presente en las aulas, es fundamental que se formen y preparen para poder dar una respuesta educativa adecuada para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y características.

“Esta oportunidad me ha hecho entender que cuando sea maestra en el aula tendré alumnos con muchas capacidades y limitaciones diferentes, ya que cada niño es un mundo y tiene sus propias necesidades, así que es muy importante que desde ya comience a formarme, a investigar, a practicar, etc.” (APNAC_11)

En segundo lugar, se aglutinan los aprendizajes relacionados con la consideración de la diversidad como enriquecedora. Gracias a la experiencia vivida, el alumnado reflexionó sobre las diferencias entre las personas y tomó una concepción de la diversidad que se define por ser positiva y enriquecedora, considerándola también una fuente de aprendizaje. Esto les llevó a profundizar más sobre las características, necesidades, etc. del colectivo y, por ende, mejorar su comprensión de la diversidad y de la sociedad.

“Me ha servido mucho para comprender mejor a las personas con dificultades educativas y apreciar las diferencias como algo positivo para el aprendizaje. En un futuro, tanto si trabajo con alumnos con dificultades de apoyo educativo como si son alumnos de una escuela ordinaria, sé que sabré utilizar las diferencias entre ellos como una herramienta educativa más.” (PENYETA_1)

“He comprobado, con esta experiencia, que existen grandes diferencias entre los individuos, pero esto es lo que nos enriquece como personas y como sociedad. Todos somos diferentes, pero todos somos personas con derechos y de esta gran diversidad todos podemos aprender mucho.” (PENYETA_6)

Además, el alumnado universitario tomó conciencia de que es necesario ver al alumno antes que al diagnóstico. Esta cuestión es relevante en la labor docente, dado que dicho diagnóstico puede ir acompañado de ideas preconcebidas.

“He aprendido a no prestar atención a si un niño tiene o no TDAH (referido a no poner etiquetas y tener unas expectativas diferentes); cuando estaba realizando el proyecto solo veía niños, algunos de ellos con necesidad de más actividad, algunos con menos actividad, etc.” (TDAH_2)

Por último, derivado de la concepción positiva y la consideración de la diversidad como herramienta de aprendizaje, se aglutinaron referencias incidiendo en favor de la inclusión social y educativa. El alumnado consideró que la manera de evitar excluir al colectivo es a través de la convivencia. Llegaron a la conclusión de que, para enseñar valores o conductas, la interacción real desarrolla aprendizajes significativos.

“Creo que sería muy positivo tanto para niños con discapacidad como los que no la tienen poder convivir y aprender los unos de los otros. Me parece muy difícil intentar enseñarles lo que es a no discriminar a las personas por sus diferentes características si ellos no tienen la oportunidad de conocerlas. Creo que la discriminación surge del miedo a lo desconocido y por ignorancia; deberíamos intentar que en nuestras aulas los niños y niñas puedan compartir experiencias con otros niños y que aprendan a conocerlos, para comprender realmente que la diversidad no es negativa sino positiva.” (PENYETA_2)

El alumnado consideró que en las escuelas deben interactuar, de forma que el alumnado “neurotípico” tome conciencia de que todas las personas tienen derechos y deberían tener, por tanto, igualdad de oportunidades.

“Opino que es esencial que, desde pequeños, los alumnos con algún trastorno interactúen con otros que denominemos neurotípicos porque estos se den cuenta de que todos somos iguales y todos tenemos los mismos derechos y que deberíamos de tener las mismas oportunidades.” (TOMBATOSSALS_5)

Discusión

Este estudio trata de dar respuesta a una de las líneas de acción propuestas por Hernández et al. (2011), quienes demandan llevar a cabo programas en la formación docente que permitan el acercamiento a una práctica motriz adaptada e inclusiva, a la par que analiza los aprendizajes generados a través del mismo. El interés por el objeto de estudio se refleja en el aumento de estudios relacionados con la inclusión en EF (Marín-Suelves y Ramón-Llin, 2021).

La literatura del campo de la EF advierte de que existe una falta de formación, conocimiento y experiencia en lo que se refiere a la atención a la diversidad (Apelmo, 2022) y, de hecho, el profesorado indica no sentirse adecuadamente preparado con respecto a la inclusión educativa, señalando la insuficiente formación inicial al respecto (Tant y Watelain, 2016; Wilhelmsen y Sørensen, 2017). A todas luces, un cambio en la formación inicial docente, cuyo objetivo sea mejorar la educación inclusiva, es necesario (Apelmo, 2022).

En este sentido, el programa de ApS presentado en este estudio parece haber sido una buena forma de comenzar a incitar este cambio, puesto que ha combinado tanto la preparación académica como la vivencia de experiencias mediante las que el alumnado universitario ha podido interactuar directamente con niños y niñas con diversidad funcional, factores clave en la construcción de actitudes positivas hacia la inclusión (Hernández et al., 2011; Van Mieghem et al., 2018). Por tanto, el ApS se erige como una forma adecuada de mejorar las actitudes hacia las personas con diversidad funcional por parte de docentes en formación (Case et al., 2021).

La primera categoría analizada presenta el aprendizaje del alumnado relativo a la comprensión de los problemas de la diversidad. Literatura previa sobre el ApS aplicado en el ámbito de la motricidad ya destaca su contribución a la hora de generar cambios en las percepciones, entendimientos y creencias sobre el colectivo al que se atiende (Seban, 2019). Los resultados del presente estudio indican que el alumnado en formación participante ha sido capaz de percibir que las motivaciones, intereses, características y capacidades de los niños y niñas con los que han trabajado necesitaban de respuestas personalizadas. A la par, de acuerdo con

Ashton y Arlington (2019), esta mayor comprensión de la diversidad podría incrementar la autoconfianza para trabajar con alumnado diverso en su futuro docente. Además, el alumnado universitario se ha percatado de la repercusión que pueden tener los prejuicios sociales, puesto que pueden reforzar la asunción de estereotipos negativos. De esta forma, parece que el programa de ApS ha favorecido una mejora en las actitudes del alumnado universitario hacia la inclusión y las prácticas inclusivas gracias a la experiencia directa vivida (McCracken et al., 2020).

Otro aprendizaje relevante dentro de esta categoría radica en la comprensión de las aspiraciones legítimas de los colectivos a los que se ha prestado el servicio, puesto que, en ocasiones, el profesorado de EF prefiere tener clases segregadas, es decir, atender por separado al alumnado con necesidades educativas especiales (Slee, 2018), cuestión que repercute negativamente en las experiencias motrices de dichos niños y niñas (Apelmo, 2022). En este sentido, pues, el programa de ApS parece haber favorecido que los maestros y maestras en formación percibieran la necesidad de adecuar el proceso educativo al alumnado, un aspecto clave para el fomento de una educación inclusiva. Asimismo, el alumnado universitario parece haber reconfigurado su visión sobre la diversidad, pasando de centrarse en las limitaciones a poner el foco en las capacidades de los niños y niñas con los que han trabajado; demostrando apreciación por las múltiples formas de moverse, estar saludable y físicamente activo y mostrando un firme compromiso con esta diversidad, cuestiones que también se demandan para favorecer una educación (física y motriz) inclusiva (Apelmo, 2022; Penney et al., 2018).

La segunda categoría analizada aborda las percepciones del alumnado universitario relativas a la diversidad como fuente de aprendizaje. Este aspecto es clave, puesto que la falta de formación docente en materia de inclusión conduce a percibir la diversidad como un problema, de forma que se corre el riesgo de concebir a los niños y niñas con necesidades educativas especiales por separado del resto, tendiendo, por tanto, a su marginación (Apelmo, 2022). En este sentido, Gil-Gómez et al. (2015) defienden que el ApS es capaz de generar aprendizajes de diversas índoles en aquellas personas que lo aplican, entre los que se encuentran aspectos como la mejora de la competencia docente, la percepción de la diversidad como fuente de enriquecimiento y una mejora en la inclusión social y educativa, las tres subcategorías a las que alude el alumnado participante en nuestro estudio.

Incrementar la competencia docente resulta relevante puesto que, cuando el profesorado especialista de EF no se siente suficientemente preparado para atender la diversidad, tiende a frustrarse, ponerse nervioso y asustarse cuando se encuentra con alumnado con necesidades educativas especiales en clase (Apelmo, 2022). Por ello, poder desarrollar prácticas inclusivas con la guía y el asesoramiento del profesorado

universitario (gracias al ApS), no solo puede favorecer el desarrollo de la competencia docente, sino que, además, les granjeará experiencias docentes susceptibles de reconfigurar su visión sobre la inclusión educativa y desarrollar una mayor autoconfianza a la hora de trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales (Ashton y Arlington, 2019; Van Mieghem et al., 2018). De esta forma, el ApS se erige como una herramienta idónea en la construcción de una educación motriz y física remodelada, en la que se apuesta por la inclusión educativa y que percibe las diferencias en cuerpos y mentes como una fuente de aprendizaje (Apelmo, 2022). En definitiva, el ApS puede ser un método apropiado mediante el cual apostar por la inclusión educativa, en tanto que permite que los maestros y maestras en formación adquieran una nueva visión sobre la experiencia educativa promoviendo actitudes, valores y prácticas que apoyan enfoques educativos inclusivos en las escuelas (Carrington et al., 2015).

Conclusiones

Es necesario incidir sobre la formación inicial docente si se pretende avanzar hacia la inclusión educativa. Tras la participación en el programa de ApS, el alumnado ha modificado su visión de la diversidad funcional y la ha ampliado, comprendiendo mejor las problemáticas a las que se enfrentan, cambiando ideas preconcebidas, desarrollando habilidades y actitudes positivas hacia la diversidad y el colectivo.

Por un lado, los resultados obtenidos sugieren que el alumnado participante ha desarrollado aprendizajes que le serán de gran ayuda en su futuro profesional para fomentar una educación inclusiva, en línea con la literatura general de ApS (Carrington et al., 2015).

Por otro lado, la novedad de la presente investigación radica en que el ApS aplicado en el ámbito particular de la EF se postula como una herramienta apropiada para mejorar la formación inicial docente con relación al colectivo con diversidad funcional, en línea con las necesidades señaladas en la literatura dentro de este campo (Hernández et al., 2011; Hutzler et al., 2019).

No obstante, se podrían identificar como limitaciones del estudio la especificidad del entorno, situación y muestra en la que se ha realizado la investigación, lo que dificulta la transferencia de resultados a otros contextos educativos, y la falta de variedad en la estrategia de recogida de datos, lo que restringe la consistencia de los hallazgos expuestos. Teniendo en cuenta esta información, como prospectivas de investigación futuras se plantea llevar a cabo estudios de casos múltiples, así como la triangulación de la información obtenida con otros agentes implicados en el programa y/o instrumentos. Además, los resultados obtenidos en este estudio pueden servir para incentivar al colectivo investigador a aportar más datos que permitan abundar en el objetivo de estudio.

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, a sus familias y al alumnado universitario participante.

Agradecimientos y financiación

Las autoras y autores desean agradecer la ayuda proporcionada por el proyecto de investigación UJI-A2017-03 (Junta de Revisión Institucional de la Universidad Jaume I), por el plan de promoción de la investigación (PREDOC/2016/53) y especialmente a todas las personas participantes.

Referencias

- Apelmo, E. (2022). What is the problem? Disability in Swedish physical education teacher education syllabi. *Sport, Education and Society*, 27(5) 529-542. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1884062>
- Ashton, J. R., & 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.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). London: Palgrave Macmillan.
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>
- Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2021). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 43(21) 2990-3002. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575>
- Chiva-Bartoll, Ó., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- CLAYSS (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Edición Latinoamericana. Buenos Aires: CLAYSS.
- Flick, U. (2015). *Qualitative Research in Education*. Madrid: Ediciones Morata.
- Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & 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. <https://doi.org/10.1177/1356336X15582358>
- Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D. (2011). Physical Education Teachers Attitudes to Inclusive Education: A Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 103, 24-30. <https://revista-apunts.com/ca/les-actituds-del-professorat-educacio-fisica-cap-a-la-inclusio-educativa-revisio/>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/017408989.2019.1571183>
- Marín-Suelves, D., & Ramón-Llin, J. (2021). Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. *Apunts Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)
- McCracken, T., Chapman, S., & Piggott, B. (2020). Inclusion illusion: a mixed-methods study of preservice teachers and their preparedness for inclusive schooling in Health and Physical Education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853259>
- Penney, D., Jeames, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062-1077. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414888>
- Pérez-Juste, R., Galán, R., & Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/4136/54290>
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*. New York: Routledge.
- Tant, M., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830-846. <https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES