

Inclusió educativa i aprenentatge-servei a l'àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal.

UTE. Revista de Ciències de l'Educació

2019 núm. 1. Pàg. 6-18

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2019.1>

Oscar Chiva-Bartoll, Jesús Gil-Gómez, Maria Maravé-Vivas

Rebut: 20/11/2018 Acceptat: 22/12/2018

Resum

L'educació en general, i la formació inicial docent especialment, no es poden entendre sense un component clar i decidit de transformació social. L'Aprenentatge-Servei (ApS) incideix en aquest tipus de formació, erigint-se com un enfocament pedagògic molt estès avui en dia. Al present article descrivim l'aplicació de l'ApS a través del programa Patis Inclusius, dut a terme per alumnat del Grau de Mestre o Mestra d'Educació Infantil i executat a un Centre d'Educació Infantil i Primària. L'objectiu d'aquesta aplicació d'ApS fou afavorir la inclusió escolar d'alumnat d'educació infantil i primària que presentava trastorns en el desenvolupament i/o en la comunicació. El programa Patis Inclusius es va dissenyar d'acord amb les directrius establertes pel National Youth Leadership Council dels Estats Units, desenvolupades al document "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice". Aquests criteris s'articulen en torn als eixos següents: connexió curricular, durada i intensitat, servei útil i significatiu, aliances socials, participació de l'estudiantat, supervisió del procés, diversitat i reflexió". En definitiva, el text presenta d'una justificació teòrica inicial, una contextualització al marc d'actuació i una descripció final que concreta els referits criteris.

Paraules clau: aprenentatge-servei, formació inicial docent, inclusió, educació física

Abstract

Education in general, and especially initial teacher training, cannot be understood without a clear and determined component of social transformation. Service-Learning (SL) reinforces this type of training, becoming a very spread pedagogical approach nowadays. In this article we describe the application of SL through the program Patis Inclusius, applied by pre-service teachers and executed in a Primary and Childhood Education School. The aim of this SL application was to favour the scholar inclusion of pupils of childhood and primary education who presented developmental and/or communication disorders. The Patis Inclusius program was designed in accordance with the guidelines established by the National Youth Leadership Council of the United States, developed in the document "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice." These criteria are structured around the following axes: curricular connection, duration and intensity, useful and meaningful service, social alliances, student participation, process supervision, diversity and reflection". The text presents an initial theoretical justification, a contextual approach to the application framework and a final description specifying the aforementioned criteria.

Keywords: service-learning, teacher training, inclusion, physical education.

1. Introducció

La professió docent no pot ser entesa en l'actualitat i en el futur sense un component de transformació de la societat des de l'educació. La metodologia de l'ApS permet incidir en aquest tipus de formació, erigint-se com un recurs molt potent per entendre contextos socials i interioritzar valors relacionats amb la justícia social (Chiva i Gil, 2018). Els efectes de l'ús de l'ApS en els futurs i futures docents han estat tema d'estudi en la investigació educativa. En aquest sentit, Conway, Amel i Gerwien (2009), Corbatón, Moliner, Martí, Gil i Chiva (2015) i Yorio i Ye (2012) sintetitzen en els seus estudis els principals efectes produïts. En general, es poden delimitar efectes de l'ApS en cinc categories. La primera es refereix al fet que l'alumnat és capaç de relacionar teoria i pràctica, circumstància que els permet integrar adequadament en el seu bagatge aprenentatges que passen desapercebuts si s'ensenyen únicament amb teoria. La segona categoria d'efectes està relacionada amb la motivació que genera aquesta forma d'aprendre i que reverteix en un augment de l'autoeficàcia; de fet, comprendre que aprovar ja no és l'única cosa que val, és a dir, fugir de la visió purament quantitativa sinó mercantilista de l'educació, genera dinàmiques internes molt efectives. El tercer grup d'efectes es relacionen amb el desenvolupament del pensament crític; la interacció amb necessitats socials permet entendre en profunditat la societat i realitzar reflexions que facin qüestionar-se els valors i creences que regeixen la vida de cada persona. En quart lloc, s'han observat millores sobre l'enteniment cultural, pensat com la comprensió de la diversitat existent en el seu propi entorn, apreciand-se un important benefici en el creixement personal. La cinquena categoria abunda en la incorporació a l'estructura de valors democràtics, derivats de la posada en pràctica del servei prestat. Totes aquestes categories d'efectes de l'ApS constitueixen una justificació més que suficient per al seu ús en la formació docent.

L'aplicació d'ApS que passem a descriure al present article, anomenada Patis Inclusius, té com a principal objectiu afavorir la inclusió d'alumnat d'educació infantil i primària escolaritzat en unitats específiques per presentar trastorns en el desenvolupament i / o en la comunicació. Estudiantat del Grau de Mestre o Mestra va entrar en contacte directe amb una realitat educativa que aposta per la inclusió, sent el seu servei a la societat ajudar a aquest col·lectiu a través del joc motor. I és que, tal com s'ha exposat anteriorment, és essencial ja des dels primers aprenentatges com a futurs docents viure la inclusió en primera persona, conèixer les problemàtiques dels nens i nenes que necessiten normalitzar la seva situació en la societat i de les seves famílies, les preocupacions, barreres i dubtes que pateixen, les possibilitats que ofereix el sistema educatiu, les actituds de la resta de companys, etc.

L'educació física entra en joc

Per la seva banda, Aubert, Bizkarra i Calvo (2014) plantegen que les actuacions educatives d'èxit en l'Educació Física (EF) són aquelles que s'orienten a la transformació social. Aquesta cita ens serveix com a prefaci per emmarcar el projecte Patis Inclusius al camp d'aprenentatge específic. Ens referim a com l'ús de l'ApS té una alta efectivitat en la formació dels mestres i les mestres d'Educació Física. En aquesta línia, Barbosa-Rinaldi (2008) i Cremasco i Castellani (2012) plantegen la necessitat d'avançar cap a noves concepcions en què la persona docent exerceixi de facilitador del coneixement més que de transmissor, que possibiliti la introducció de processos de reflexió que permetin integrar significativament nous coneixements i traslladar-los al pla conscient, així com desenvolupar el component crític. L'EF és una àrea en la que l'ApS troba cabuda natural, gràcies a les característiques que comporta quant a continguts, objectius i procediments (Gil, Chiva i Martí, 2014). Des d'aquesta concepció, per tant, es va apostar per introduir a través d'una matèria de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal el projecte d'ApS Patis Inclusius.

La bibliografia ens diu que l'ApS ha estat utilitzat en la formació de docents d'EF amb èxit, sempre seguint el doble objectiu de capacitar-los tècnicament i de desenvolupar la seva vessant ètica (Chiva, Capella, Pallares, 2018; Chiva, Pallares, Gil, 2018). Per la seva banda, Ríos (2009) emprà aquesta metodologia en l'àmbit de la inclusió de persones amb diversitat i amb població reclusa; Himelein, Passman i Phillips (2010) i Meaney (2009) van realitzar aplicacions d'ApS en futurs docents per actuar sobre la prevenció de l'obesitat infantil; LaMaster (2001) ho va aplicar en escoles d'una zona amb greus

conflictes socials i econòmics; Domangue i Carson (2008) ho van fer realitzant activitats físiques per a nens i nenes que van abandonar les seves llars per catàstrofes naturals i Gil (2012) intervén sobre nens i nenes amb diversitat funcional. En aquests casos s'han observat efectes en el desenvolupament de les habilitats socials de l'alumnat implicat, millora de la comprensió cultural que ajuda a dissenyar estratègies docents més inclusives, estimulació de la lluita contra les injustícies, comprensió de la diversitat i enteniment del concepte de justícia, aprenentatge de continguts didàctics i millores en el disseny d'activitats relacionades amb el desenvolupament del currículum (Baldwin, Buchanan i Rudisil, 2007; Gil, 2012; Konukman i Schneider, 2012; Meaney, Griffin i Bohler, 2009; Meaney, Housman, Cavazos i Wilcox, 2012; Tremethick i Smit, 2009).

2. Inclusió educativa i aprenentatge-servei

2.1 ¿Què tenen a veure inclusió i aprenentatge-servei?

Segons l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, 2005) l'educació inclusiva és un procés que pretén, essencialment, respondre a la diversitat de necessitats de les persones que aprenen, reduint la seva exclusió tant dins com fora de del sistema educatiu. Aquest primer tret definitori suposa entendre a cada persona com a diferent i única. Un altre aspecte que es destaca en la definició de la inclusió és la lluita contra l'exclusió en tots els àmbits de la vida, no únicament en l'educatiu. És a dir, la inclusió no es circumscriu a l'educació, més aviat l'educació és el mitjà per combatre l'exclusió. La llei, en aquest sentit, contempla els principis d'equitat i igualtat, que són una extensió de la individualització i que suposen donar a cada persona el que necessita per al seu adequat desenvolupament per tal d'arribar a la igualtat d'oportunitats a la vida. Però ... què pot aportar l'ApS pel que fa a la individualització, equitat i igualtat enteses com a base de la inclusió educativa? La nostra resposta és que pot representar un paper crucial, ja que és una forma d'aprendre que generarà dinàmiques que apropiaran als implicats cap aquests principis.

La definició de la UNESCO proposa que respondre a la diversitat suposa canvis i modificacions en els continguts, enfocaments, estructures i estratègies del sistema, brindant respostes apropiades a l'ampli espectre de necessitats d'aprenentatge. En aquesta línia, la legislació educativa incorpora una aposta per la innovació que avanci en la incorporació de pràctiques inclusives. És aquí on l'ApS mostra la seva cara més amable, ja que el seu ús suposa un canvi de totes les estructures habituals en els processos d'ensenyament-aprenentatge, entenent l'alumnat com a centre, deixant al docent com a guia i facilitador. Aquesta flexibilitat que aporta suposa, de fet, enriquir els processos i obrir-los a totes les persones independentment de les seves capacitats o limitacions.

La UNESCO conclou la seva definició dient que l'educació inclusiva, més que un tema marginal que tracta sobre com integrar a certs estudiants a l'ensenyament convencional, representa una perspectiva que ha de servir per analitzar com transformar els sistemes educatius i altres entorns d'aprenentatge, amb la finalitat de respondre a la diversitat de l'alumnat. El propòsit de l'educació inclusiva és permetre que l'estudiantat se senti còmode davant la diversitat i la percebi no com un problema, sinó com un desafiament i una oportunitat per enriquir les formes d'ensenyar i aprendre. I si per alguna cosa es caracteritza l'ApS és per fer que l'alumnat practiqui valors en contextos reals i els incorpori a la seva personalitat, al mateix temps que entén la diversitat com una font d'aprenentatge. Com veiem, hi ha un paral·lelisme i complementarietat entre els trets bàsics de l'educació inclusiva, els principis educatius previstos en la legislació vigent i les prestacions que l'ApS ofereix. Entenem, en conseqüència, de la mà de Martínez, De Haro i Escarbajal (2010), que resta acreditada la seva utilitat com a eina inclusiva.

Com s'ha comentat prèviament, el projecte Patis Inclusius incideix en la inclusió d'alumnat amb diversitat funcional a través de la prestació d'un servei mitjançant ApS. Ara bé, l'ús de l'ApS en la formació docent quins efectes produeix en relació amb la inclusió? La bibliografia ens parla d'adquisició d'aprenentatges extraordinàriament valuosos per a l'exercici de la professió. Iyer, Carrington, Mercer i Selva (2018)

determinen que produeix una comprensió més profunda de la responsabilitat cívica, de la justícia social i de l'equitat, alhora que s'adquireixen valors relacionats amb l'acceptació de la diversitat i de la diferència, sent especialment destacable un augment de l'empatia. Altres autors, com Mergler, Carrington, Kimber, Bland i Boman (2017), destaquen que augmenta la consciència sobre la diversitat i la diferència, qüestió que condueix a crear en els futurs docents un enfocament inclusiu de l'educació, augmentant la seva preparació i confiança per incorporar elements inclusius en el seu treball. En un altre ordre, Bonati (2018) demostra que l'aplicació de l'ApS aporta la capacitat d'entendre des d'un enfocament flexible l'acte educatiu, qüestió no menor quan parlem d'introduir canvis en les estructures educatives com a element essencial per avançar en la inclusió, augmentant la preocupació per satisfer les necessitats d'aprenentatge de l'estudiantat. En relació al bany de realitat que suposa l'ús de l'APS a la formació docent, Shapiro, Gurvitch i Yao (2016) indiquen que la seva introducció en les pràctiques educatives és un facilitador per ensenyar a les persones amb diversitat ja que augmenta la possibilitat de connectar la informació teòrica apresada amb el món real. Miller (2012) aporta que l'ApS és una poderosa eina per desenvolupar la vocació per ensenyar, tret d'altra banda totalment necessari per incorporar pràctiques inclusives a les aules.

Front a les evidències que formar mestres a través de l'ApS ajuda a avançar en la seva construcció identitària com a docents inclusius i que cal educar-los en la cultura de la diversitat (López, 2004; 2006), entenem que la implementació de projectes amb aquesta intencionalitat és un imperatiu per a les persones dedicades a la formació de docents.

2.2 Aposta per la inclusió a un Centre d'Educació Infantil i Primària

Patis Inclusius és un programa d'ApS que actualment viu la seva segona edició. Arrancà el curs 2017-2018 a un CEIP de titularitat pública. El seu projecte educatiu aposta per ser especialment sensible amb els col·lectius desfavorits, incidint en l'equitat com a eina que condueixi a la igualtat d'oportunitats. Tanmateix, es veu amb la necessitat de recursos i recolzament. Es defineix com un centre obert a la innovació metodològica i com a centre inclusiu, qüestió que situa el seu objectiu fonamental en el desenvolupament integral dels seu alumnat. Com a conseqüència aplica multitud de programes i d'activitats que avancin en aquest sentit.

Atenent a la implantació d'un model educatiu inclusiu, el nostre sistema educatiu contempla tres tipus de centres. Els primers són els denominats centres ordinaris, que constitueixen les unitats d'escolarització de referència, és a dir, qualsevol alumne o alumna independentment de les seves capacitats o diversitat serà escolaritzat en ells. Compten amb un sistema d'atenció a la diversitat consistent, pel que fa a recursos humans, amb un Servei Psicopedagògic i especialistes en Pedagogia Terapèutica i Audició i Llenguatge centrats en l'organització i execució de Plans d'Atenció a la Diversitat i Inclusió Educativa. El segon el constitueixen centres ordinaris, però amb unitats específiques per a l'atenció de determinades necessitats educatives especials. Estan distribuïts per zones geogràfiques i compten amb els mateixos recursos que els ordinaris però, a més a més, compten amb especialistes en Pedagogia Terapèutica o d'altres especialitats en funció del tipus d'unitat que atenen. En aquesta tipologia de centre, el principi rector pel que fa a la inclusió es refereix és que l'alumnat de l'aula específica romandrà en aquesta únicament el temps necessari per a la seva adequada atenció, incorporant-se a la seva aula ordinària de referència sempre que sigui possible. El tercer tipus de centres són els denominats d'Educació Especial (CEE). Escolaritzen alumnat que considerat per dictamen. Aquest tipus de centre és fortament qüestionat per la teoria de la inclusió, ja que segrega l'alumnat.

El centre que acull el nostre projecte respon a la segona tipologia, és a dir, alberga una aula específica anomenada Unitat Específica de Comunicació i Llenguatge (UECiL), de la qual té dues unitats. Acull alumnat diagnosticat per Trastorn Generalitzat del Desenvolupament (TGD) o per Trastorn Específic del Llenguatge (TEL). Té una ràtio màxima de 8 alumnes que comparteixen la jornada escolar entre aquesta

aula i la seva aula ordinària, d'acord al precepte abans exposat. Concretament hi ha dues aules d'aquest tipus, pel que compta amb 16 nens i nenes escolaritzats amb les esmentades característiques.

El centre està molt implicat en la seva inclusió. Per això és procliu a realitzar qualsevol tipus de programa i / o activitat que ajudi a la socialització d'aquest alumnat, al desenvolupament de les seves potencialitats i la interacció estreta amb la resta d'institucions educatives. Més concretament, el centre aposta literalment perquè el seu alumnat faci amics i amigues dins i fora del centre. És en aquest marc on neix el programa Patis Inclusius, a través d'una col·laboració amb la Universitat mitjançant la metodologia de l'ApS, aprofitant el joc com a element d'engranatge.

3. Inclusió a través del joc i la motricitat

Són molts els autors que consideren el joc motor com a factor important en el desenvolupament físic, psíquic i emocional. Cal destacar que el desenvolupament infantil està estretament vinculat al joc i proporciona experiències que aporten estratègies de socialització. Aquests practiquen el joc de manera espontània i natural, sent el vehicle per desenvolupar diferents habilitats i sentiments, alhora que permet expressar les seves emocions (Montañés et al., 2000). El joc té una clara funció educativa, en tant que ajuda a desenvolupar les capacitats motores, mentals, socials, afectives i emocionals. A més, ajuda a descobrir-se, a conèixer-se i formar la pròpia personalitat (Álvarez, 1987). Mitjançant el joc es pot explicar el desenvolupament de quatre paràmetres de la personalitat, tots ells íntimament units entre sí (Michalet, 1986): l'afectivitat, la intel·ligència, la creativitat i la sociabilitat.

Abundant en aquest últim aspecte, la sociabilitat, destaquem que els jocs en grup permeten la interacció entre persones i establir relacions interpersonals com ara comunicar-se, compartir, cooperar, donar, rebre, empatia, conducta d'ajuda, etc. Per tot açò, el joc amb els iguals i amb els adults és un instrument potent per al desenvolupament social, ja que promou gran quantitat i varietat de relacions entre els jugadors. Progressivament va atorgant sentit a les actuacions dels altres, a partir del (re)coneixement de les pròpies emocions. Aquest és el motiu de la seva elecció com a element central en el disseny del programa Patis Inclusius, en la seva variant de joc motor, que, segons Parlebas (2001), és una organització significant del comportament motor. La conducta motriu és el comportament motor en tant que és portador de significació. És a dir, la conducta motriu es manifesta mitjançant un comportament motor observable i amb sentit per aconseguir un objectiu. Aquesta té una doble perspectiva, el comportament observable i la vivència corporal, entenent aquesta última com la percepció, imatge mental, emoció i sentiment experimentat pel subjecte. La seva significació i la seva doble perspectiva són la via d'anàlisi del joc motor i el vehicle per a la intervenció educativa (Navarro, 2002). No podem obviar que jugar implica realitzar un comportament i executar una acció motriu amb un significat i un objectiu alhora que s'experimenten diferents sentiments i emocions. En aquesta línia, aquest autor defineix joc motor com una activitat lúdica significativa que es conforma com una situació motriu i intervinguda per un objectiu motor.

Hi ha diverses expressions o tipus de joc motor. Atès que en l'aplicació del programa Patis Inclusius l'objectiu és planificar i executar jocs motors que ajudin a la inclusió de l'alumnat de la UECiL, apostarem pels anomenats jocs motors cooperatius; pertanyents a les situacions sociomotrius, caracteritzades per la presència de la interacció motriu entre els participants. Per tant, es poden definir com jocs en els que dos o més jugadors s'ajuden mitjançant interaccions motrius conjuntes per assolir una meta comuna (Lagardera i Lavega, 2004). Aquests impliquen a tots els participants, que jugant es diverteixen al mateix temps que aprenen positivament sobre ells mateixos i els altres. Les característiques que han de reunir els jocs per a ser cooperatius inclouen la superació de reptes o obstacles de manera conjunta, crear un clima basat en la comunicació, facilitar la integració de tots en el grup, augmentar l'autoestima, fomentar conductes grupals, desvincular l'activitat dels resultats, permetre que tots participin en l'èxit o fracàs de l'activitat assumint part de responsabilitat, iniciar i afavorir conductes de reflexió per actuar i compartir,

desenvolupar habilitats socials de diàleg i consens, augmentar la confiança entre els membres d'un grup i no marcar diferències entre els participants. És senzill deduir, per tant, que són una eina inclusiva de primer ordre.

4. Mètode, aplicació i avaluació del programa 'Patis Inclusius'

Tot seguit descrivim el procediment seguit en la implementació del programa d'ApS, utilitzant com a fil argumental els criteris de qualitat que la bibliografia marca com a fonamentals en l'ús de la metodologia de l'ApS.

Patis Inclusius es va dissenyar d'acord amb les directrius establertes pel National Youth Leadership Council dels Estats Units en el document desenvolupat el 2008 "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice". En ell, recollint l'experiència acumulada per líders en l'aplicació de l'ApS durant 20 anys, s'estableixen vuit criteris pràctics de qualitat que s'han demostrat eficaços: connexió curricular, durada i intensitat, servei útil i significatiu, aliances socials, participació de l'estudiantat, supervisió del procés, diversitat i reflexió. A la taula 1 sintetitzem la seva concreció al programa Patis Inclusius i més avall els justifiquem i descrivim detalladament.

Taula 1: Concreció dels criteris d'aplicació de l'ApS al programa Patis Inclusius

Criteris d'aplicació per a un ApS de qualitat	Concreció al programa Patis Inclusius: Instruments d'anàlisi i seguiment
Connexió curricular	- Fonaments de l'Expressió Corporal; Joc Motor en Educació Infantil (Grau de mestre o mestra en Educació Infantil).
Durada i intensitat	- Tres mesos de durada
Servei útil i significatiu	- Quatre sessions d'una hora setmanal per cada grup d'intervenció format per 4 -5 alumnes universitaris.
Aliances socials	- Inclusió educativa de l'alumnat de la UECiL a través de sessions de jocs motors impartides per alumnat universitari.
Participació de l'alumnat	- Participaren 160 alumnes del CEIP (16 pertanyien a la UECiL).
Supervisió del procés	- L'alumnat i el professorat universitaris - Col·legi d'Educació Infantil i Primària
Diversitat	- Col·laboració de dues associacions que atenen a l'alumnat de la UECiL en horari extraescolar.
Reflexió	- Participaren 49 alumnes universitaris en totes les fases del projecte: disseny, execució, seguiment i avaluació.
	- Reunions periòdiques del grup d'intervenció i del grup-classe.
	- Escriptura d'un quadern de seguiment.
	- Visites contínues al CEIP i observació directa.
	- Reunions i entrevistes amb els mestres i les mestres.
	La necessitat de comprendre la diversitat de l'alumnat de la UECiL va suposar un extraordinari aprenentatge.
	- Reflexions individuals a través dels diaris de seguiment.
	- Reflexions conjuntes dels grups d'intervenció.
	- Reflexió final del grup-classe.

Respecte a la connexió curricular, les experiències d'ApS han de ser dissenyades específicament per aconseguir els aprenentatges i objectius curriculars. Per a això, aquests han d'estar perfectament articulats i connectats amb el currículum de la matèria a ensenyar, havent de ser revisats per assegurar que no escapen al marc curricular (Billig, Root i Jesse, 2005; Billig i Brodersen, 2007; Epstein, 2007; Root, Northup i Turnbull, 2007). Patis Inclusius va complir aquesta recomanació, unint directament els aprenentatges a la pràctica. Ser un servei directe obliga a tenir clara aquesta connexió i a actualitzar-se contínuament per a la prestació d'un servei adequat. L'ApS es va aplicar en l'assignatura "Fonaments de l'Expressió Corporal; Joc Motor en Educació Infantil", ubicada al segon curs del Grau de Mestre o Mestra del referit nivell educatiu. Aquesta assignatura té com a objectius capacitar l'alumnat per treballar l'expressió corporal en nens i nenes i desenvolupar la seva motricitat a través de l'ús del joc motor. La prestació del servei va consistir en planificar i executar sessions de jocs motors amb l'alumnat del Centre d'Educació Infantil i Primària (CEIP), amb l'objectiu de millorar el grau d'inclusió de l'alumnat de la UECiL. L'alumnat del CEIP va ser organitzat en grups de 20 alumnes entre els que sempre es trobaven dos alumnes de la UECiL. La connexió del servei prestat amb el currículum és directa, ja que es tractava de preparar la sessió de jocs amb les següents directrius: utilitzar sempre que fos possible el joc cooperatiu, adaptar les activitats a les particularitats de tots els jugadors procurant sempre la participació directa, delimitar les capacitats motrius a treballar en cada sessió associant els jocs a cadascuna d'elles i propiciar la major part d'interaccions personals.

Pel que fa a la durada i intensitat, cal destacar que s'han complert les fases d'investigació, planificació, acció, reflexió, demostració i avaluació que han d'estar presents en tot projecte d'ApS. La literatura recomana que el programes, per a tal de produir efectes s'han de perllongar almenys un trimestre, existint una relació positiva entre durada i efecte (Billig, Root i Jesse, 2005; Spring, Dietz i Grimm, 2006; American Youth Policy Forum, 2002). En el nostre cas és va estimar que el programa en la seva globalitat durés tres mesos, a raó de quatre sessions d'una hora setmanal per cada grup d'intervenció format per 4-5 alumnes universitaris.

Per la seva banda, es va tractar d'oferir un servei útil i significatiu. El servei prestat en un programa ApS ha de contribuir significativament a cobrir una necessitat social real, ha de ser adequat a l'edat de l'estudiantat involucrat, les activitats han de tenir interès per a ells i ha d'ajustar-se a les seves capacitats. Perquè sigui efectiu, ha de produir un resultat tangible i provocar que les persones participants entenguin el context social en què el servei es realitza. Com més sentit tingui aquest servei, més interès despertarà i més fàcilment produirà efectes (Dewey, 1933; 1938; Furco, 2002; Melchior i Bailis, 2002). De fet, la sensació d'haver estat útils amb el projecte i constatar els avantatges del mateix de forma clara en observar els resultats maximitza els resultats (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004). L'objectiu essencial de Patis Inclusius va consistir en ajudar a la inclusió de l'alumnat de la UECiL utilitzant sessions de jocs motors impartides per alumnat universitari. Generar entorns lúdics perquè l'alumnat amb diversitat funcional pogués interactuar i mostrar a la resta d'alumnat les seves capacitats fou una porta oberta a ser apreciats i estimats. Els resultats del programa es van veure dia a dia, entenent perfectament l'alumnat universitari tant la utilitat per als receptors com per als seus propis progressos en coneixements, habilitats de relació i comprensió del context social.

En relació a la creació d'aliances socials, la literatura també ens diu que un projecte d'ApS ha de crear complicitats amb l'entramat social, establint col·laboració amb associacions i organitzacions que permetin el benefici de totes les parts. Establir aliances de reciprocitat és un procés que requereix analitzar les expectatives de cada entitat, determinar la seva voluntat de compartir els seus recursos i crear un pla d'acció conjunt. El paper decisiu d'aquests col·laboradors socials queda reflectit en diversos estudis (Adger, 2000; Ammon, Furco, Chi i Middaugh, 2002; Fredericks, 2002; Kramer, 2000). Patis Inclusius va partir d'una aplicació ApS a la universitat, però es va establir connexió amb el CEIP per avançar conjuntament en els interessos formatius que ambdues institucions persegueixen. El professorat d'ambdues entitats va treballar conjuntament per assegurar que el projecte tingués èxit. Sens dubte,

part important de l'èxit del programa rau en la fluïdesa d'aquesta col·laboració, sent una de les principals qüestions que condicionen el bon funcionament d'aquest tipus d'aplicacions metodològiques. Així mateix, també es van establir aliances amb dues associacions de la ciutat que atenen a l'alumnat de la UECiL en horari extraescolar, assessorant en temes relacionats amb els seus trastorns; aspecte que va resultar enormement útil i formatiu.

Quant a la participació de l'estudiantat, podem asseverar que a l'ApS l'alumnat és el vertader protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Realment el programa els ha de convertir en agents de canvi social, col·laborant en la millora de la comunitat amb la prestació del servei. A més autonomia, més implicació i millors resultats (Hart, 2007). La seva participació en tot el procés és bàsica perquè una aplicació d'ApS sigui de qualitat, abastant des de la presa de decisions sobre la planificació, la pràctica, la difusió dels resultats i l'avaluació (Bradley, Eyler, Goldzweig, Juarez, Schlundt i Tolliver, 2007; Billig, Root i Jesse, 2005; Bradley, 2003; Mitra, 2004; Morgan i Streb, 2003; Spring, Dietz i Grimm, 2006). Al programa Patis inclusius, la participació de l'alumnat va ser central en totes les fases del projecte. Van tenir autonomia de decisió, capacitat per fer canvis i llibertat en la forma d'exposar i avaluar els resultats. De fet, l'autonomia va començar en la fase de planificació del projecte, ja que cada grup d'intervenció havia de programar pel seu compte les sessions amb un format d'unitat didàctica, el que va suposar prendre decisions sobre objectius, competències, continguts, mètodes pedagògics, selecció de jocs, etc. Després de cada sessió, l'alumnat universitari havia de reflexionar conjuntament per incorporar possibles millores al programa. Aquesta és una de les màximes expressions de l'autonomia en la formació de docents.

Per la seva banda, la supervisió del progrés implicà establir un procés d'informació per determinar si s'anaven assolint els objectius marcats en el programa, és a dir, si el procediment era eficaç. Una aplicació d'ApS sense control del procés, no seria adequada. Els procediments qualitius de supervisió ajuden a la millora del procés (Greene i Diehm, 1995) i l'ús de l'error com a element de reflexió i de millora és un altre dels procediments de seguiment interessants i que ofereixen bons resultats (Good i Brophy, 2000). També la retroalimentació reportada pels col·laboradors de les entitats o pel professorat responsable milloren l'aplicació (Shannon i Bylsma, 2003). Per la seva banda, Quenemoen, Thurlow, Moen, Thompson i Blount Morse (2004), indiquen que l'essència del procés de control és obtenir del professorat responsable informacions sobre els avenços de l'estudiantat, permetent la presa de decisions correctores (més reforç, més activitats, més reflexió) en el cas de no ser aquests adequats. Aquests mateixos autors advoquen per introduir múltiples formes de seguiment del procés per assegurar la seva exactitud. Patis Inclusius va establir diversos sistemes de seguiment: reunions periòdiques del grup d'intervenció i del grup-classe, elaboració d'un quadern de seguiment, visites contínues al CEIP i reunions i entrevistes amb els mestres i les mestres en què es compartia informació sobre les actuacions. Però, a més a més, en la modalitat de servei directe aplicada (treball directe amb el col·lectiu diana) convé destacar un element molt poderós de retroalimentació que va rebre l'alumnat universitari: les pròpies opinions dels nens i les nenes participants en les sessions. El canvi que introdueix l'ApS en aquest sentit és que l'alumnat ja no respon de les seves accions directament davant del professorat universitari, sinó que se sent interpel·lat directament pels nens i nenes participants en les sessions. De la mateixa manera passava amb el tipus de jocs utilitzats, calia comptar amb les opinions dels i les participants per realitzar la posterior avaluació i plantejar la següent sessió. Aquesta estructura és absolutament inviable en metodologies més tradicionals en les que la retroalimentació procedeix únicament del o la docent, amb el que es perd part del potencial formatiu que té reflexionar sobre l'acció.

Un altre factor que cal assolir és la diversitat, perquè un projecte d'ApS sigui adequat, cal que es propiciï la comprensió i el respecte dels diferents punts de vista. Un projecte eficaç ha d'ajudar l'alumnat a identificar i comprendre múltiples perspectives sobre un assumpte i a desenvolupar habilitats interpersonals en la presa de decisions i resolució de conflictes, superant estereotips. L'ApS proporciona una oportunitat estructurada per reflexionar sobre la diversitat funcional i social, i per elaborar solucions

conjunctes a problemes socials derivats (Hammond i Heredia, 2002; Simmons i Toole, 2003; Weah, Simmons i McClellan, 2000). Concretament, Patis Inclusius promou el contacte directe de l'alumnat universitari amb el coneixement de les dificultats que presenta el món de la diversitat funcional. La necessitat de comprendre les dificultats de les persones de la UECiL per poder efectuar les sessions va suposar un extraordinari aprenentatge pràctic, que va transcendir a la simple relació docent-alumne.

Pel que fa a la reflexió, Toole i Toole (1995) la defineixen com l'ús d'habilitats de pensament crític i creatiu per ajudar a aprendre de l'experiència de servei i del context en què aquest es realitza. És un dels elements bàsics que ha de tenir un programa d'ApS perquè sigui efectiu. S'ha de realitzar durant totes les fases i ha de mostrar la connexió entre els coneixements previs i els recentment adquirits. Ha de permetre a l'estudiantat ser conscient de la funció que juga o pot jugar en el context social, ajudar-lo a ser conscient del lloc que ocupa en la comunitat. La reflexió ha de suposar el final del desafiament cognitiu que suposen les situacions que es donen en l'ApS: es planteja a l'alumnat un problema que no pot afrontar amb la seva situació cognitiva inicial, a continuació es desenvolupen estratègies per poder donar solució a aquest problema, es porten a la pràctica i s'analitzen els resultats. Amb la reflexió es pretén fer conscient a l'alumnat dels canvis que han sofert en la seva estructura cognitiva inicial. Es tracta d'una metacognició, de fer pensar sobre el seu propi pensament per integrar conscientment els canvis i els processos de raonament (Conway, Amel i Gerwien, 2009). Tot això es va tenir en consideració a Patis Inclusius, realitzant processos de reflexió durant totes les fases. Especialment important és la reflexió conjunta que es va dur a terme davant de la totalitat del grup-classe, on cada grup d'intervenció va compartir les seves vivències de forma pública, demostrant els aprenentatges realitzats.

En darrera instància aquests criteris són una guia adequada a tenir en compte per maximitzar els efectes de l'ApS. Tanmateix, és important assenyalar que els contextos educatius són canviants i depenen de tants factors que es fa imprescindible adaptar-los a les realitats en què els i les docents es mouen.

5. Consideracions finals

Aquest article descriu el projecte d'ApS Patis Inclusius, aplicat a l'assignatura "Fonaments de l'Expressió Corporal; Joc Motor en Educació Infantil" impartida al Grau de Mestre o Mestra en Educació Infantil. Al llarg del mateix s'ha realitzat un breu recorregut per les bases teoricopràctiques que fonamenten l'ApS, descrivint els procediments emprats. Del text destaca la pertinència de la metodologia de l'ApS en la formació inicial docent, ja que incorpora elements ètics als aprenentatges acadèmics, així com la utilitat de continguts relacionats amb el joc i la motricitat per abordar la qüestió de la inclusió educativa. El potencial de canvi social que aporta el seu ús en els estudis de mestre i mestra pot arribar a ser enorme, donada la repercussió que aquests i aquestes professionals tindran en el futur en la vida dels seus alumnes, així com en les aportacions que puguin arribar a realitzar en la construcció d'un sistema educatiu més inclusiu.

Referències bibliogràfiques

Adger, C. T. (2000). School/community partnerships to support language minority student success. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. (en línia) Recuperat el: 16 de setembre de 2018 en: www.cal.org/crede/pubs/ResBrief5.htm.

Álvarez, C. (1987). El juego infantil. En J. Mayor (coord.), *La Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Anaya.

American Youth Policy Forum (2002). The Youth Build welfare-to-work program: Its outcomes and policy implications. Recuperado el: 14 de junio de 2018. Disponible en: www.aypf.org/forumbriefs/2002/fb041902.htm.

Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships (1997–2000). National Service-Learning Claringhouse Resources. Recuperat el 16 de setembre de 2018 en: http://servicelearning.org/filemanager/download/5135_Service-Learning inCA.pdf

Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física*, 25, 144-148.

Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What Teacher Candidates Learned about Diversity, Social Justice, and Themselves from Service-Learning Experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.

Barbosa-Rinaldi, I. (2008). Formação inicial em Educação Física: uma nova Epistemologia da prática docente. *Movimento*, 14, 185-207.

Billig, S. H., Root, S., & Jesse, D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. En Root, S., Callahan, J., & Billig, S. H., *Advances in service-learning research: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts* (pp. 97-115). Greenwich, CT

Billig, S. H., & Brodersen, R. M. (2007). *Case studies of effective practices in the partnership in character education project: Evaluation for the School District of Philadelphia*. Denver, CO: RMC Research Corporation.

Bonati, M. L. (2018). Collaborative Planning: Cooking up an Inclusive Service-Learning Project, *Education and Treatment of Children*, 41(1),139-152.

Bradley, L. R. (2003). Using developmental and learning theory in the design and evaluation on K-16 service-learning programs. En Billig, S.H., & Waterman, A.S., *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 47-72). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bradley, R., Eycler, J., Goldzweig, I., Juarez, P., Schlundt, D., & Tolliver, D. (2007). Evaluating the impact of peer-to-peer service-learning projects on seat belt use among high school students. En Gelmon, S., & Billig, S.H., *Advances in service-learning research: From passion to objectivity: International and crossdisciplinary perspectives on service-learning research* (pp. 89-110). Charlotte, NC.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.

Chiva, O., Gil, J. (2018) (Eds.). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Chiva, O., Capella, C., & Pallares, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física, *RIE: Revista Investigación Educativa*, 1, 277-293.

Chiva, O., Pallares, M, & Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física, *Revista Complutense de Educación*, 1, 181-197.

Conway, J.M., Amel, E.L., & Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 4, 233-245.

Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J., & Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 280-297.

Cremasco, F., & Castellani, L. (2012). Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física?. *Movimento*, 18, 135-154.

Dewey, J. (1933). *School and society* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books

Domangue, E., & Carson, R. (2008). Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.

Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Fredericks, L. (2002). Learning that lasts: How service-learning can become an integral part of schools, states and communities. Denver, CO: Education Commission of the States.

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. En Furco, A. & Billig, S.H., *Advances in service-learning research: Vol.1. Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23-50). Greenwich, CT.

Gil Gómez, J. (2012). El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.

Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, Ò., & Martí Puig, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 44, 15-25.

Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.

Greene, D., & Diehm, G. (1995). Educational and service outcomes of a service integration effort. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 54-62.

Hammond, L., & Heredia, S. (2002). Fostering diversity through community service learning. *Service-Learning Network*, 9(1), pp.2-5.

Hart, S. (2007). Service-learning and literacy motivation. En Gelmon, S. & Billig, S.H., *Advances in service-learning research: Vol.7. From passion to objectivity: International and cross-disciplinary perspectives on service-learning research* (pp. 135-156). Charlotte, NC.

Himelein, M., Passman, L., & Phillips, J. M. (2010). College Teaching and Community Outreach: Service Learning in an Obesity Prevention Program. *American Journal of Health Education*, 41(6), 368-378.

Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L., & Selva (2018). Aprendizaje crítico de servicios: promoción de la orientación de valores y habilidades empresariales en programas de docentes previos al servicio. *Gitta Revista Asia-Pacífico de formación docente*, 46(2), 133-147.

Konukman, F., & Schneider, R.C (2012). Academic service learning in PETE: Service for the community in the 21st century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.

Kramer, M. (2000). *Make it last forever: The institutionalization of service learning in America*. Washington, DC: Corporation for National Service.

LaMaster, K. J. (2001). Enhancing Preservice Teachers Field Experiences through the Addition of a Service-Learning Component. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 27-33.

Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.

López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Escola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor, 18, 11-52.

Martínez, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1).

Massey-Sokes, M., & Meaney, K. S. (2006). Understanding Our Service-Learning Community: An Exploratory Study of Parent, Teacher, and Student Perceptions about Childhood Obesity. *Health Educator*, 38(2), 53-60.

Meaney, K., Griffin, K., & Bohler H (2009). Service-learning: A venue for enhancing pre-service educators' knowledge base for teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2): 1-17.

Melchior, A., & Bailis, L. N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth. En Furco, A. & Billig, S.H., *Service Learning. The Essence of Pedagogy*, S. 201-222.

Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M. P., Bland, D., & Boman, P (2017). Explorant el valor de l'aprenentatge de serveis en els professors de conservació. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6), 69-80.

Michalet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas XVI*, (1), 117-126.

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*, 17, (1), 61-77.

Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.

Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J.M., Blanc, P., Sánchez, M.J., Serrano, J.P., & Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 235-260.

Morgan, W., & Streb, M. (2003). First do no harm: The importance of student ownership in service-learning. *Metropolitan Universities*, 13(3), 321-345.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.

Parlebas, P (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo

Quenemoen, R., Thurlow, M. L., Moen, R., Thompson, S., & Blount Morse, A. (2004). *Progress monitoring in an inclusive standards-based assessment and accountability system (NCEO Synthesis Report 53)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Ríos, Merche (2009). La Educación Física adaptada a pacientes con trastorno mental severo. *Tándem*, 29, 79-90.

Root, S., Northup, J., & Turnbull, J. (2007). *Project Citizen evaluation report*. Denver, CO: RMC Research Corporation

Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2003). *Nine characteristics of high-performing schools*. Olympia, WA: Office of the Superintendent of Public Instruction.

Shapiro, D R., Gurvitch, R., & Yao, W (2016). Video Editing: A Service-Learning Assignment in Adapted Physical Education *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(2), 33-37.

Simmons, V. C., & Toole, P. (2003). Service-learning diversity/Equity Project research report executive summary. *The Generator*, 1-4. Recuperat el 17 de setembre de 2018 en: <http://www.nylc.org/objects/inaction/initiatives/DiveristyEquity/summer03articles/1EDEXSummary2003.pdf>.

Spring, K, Dietz, N., & Grimm, R. (2006). *Youth helping America: Service-learning, school-based service and youth civic engagement*. Washington, DC: Corporation for National & Community Service.

Toole, J., & Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. En Kinsley, C. & McPherson, K., *Enriching the curriculum through service-learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum and Development.

Tremethick, M.J., & Smit, E.M. (2009) Preparing culturally competent health educators: The development and evaluation of a cultural immersion service-learning program. *International Electronic Journal of Health Education*, 12, 185-193.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París. Recuperat el 15 de setembre de 2018 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Weah, W. Simmons, V., & McClellan, M. (2000). Service-learning and multicultural/ multiethnic perspectives: From diversity to equity. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 673-675.

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072