

## Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional

### Promoting educational inclusion in teacher training through University Service-Learning dealing with functional diversity

María Maravé-Vivas, Celina Salvador-García, Jesús Gil-Gómez, Óscar Chiva-Bartoll  
Universitat Jaume I (España)

**Resumen.** La educación inclusiva es un reto compartido y una necesidad si se pretende avanzar hacia una sociedad más justa. Si bien se ha mejorado sobre la atención a la diversidad funcional en el aula, existe mucho margen de mejora; y la realidad educativa y la literatura nos interpelan a seguir investigando en este sentido. La formación inicial docente es una etapa importante en la que incidir a través de experiencias educativas que posibiliten el desarrollo de aprendizajes, valores y habilidades que faciliten la atención a la diversidad en el futuro profesorado. Esta investigación se centra en analizar un programa de Aprendizaje-Servicio (ApS) atendiendo a cómo afecta en la construcción de la identidad personal y docente del alumnado universitario participante. El grupo de participantes (n=123) está constituido por el grupo-clase de la asignatura obligatoria «Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil» del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I. Esta investigación se ha abordado desde un enfoque cualitativo y el instrumento de recogida de información lo han conformado diarios de seguimiento completados por el alumnado participante. Los resultados refuerzan el estado de la cuestión denotando un cambio en la identidad personal y docente del estudiantado y muestran al ApS como una herramienta adecuada para promover aprendizajes, valores y sentimientos que resultan imprescindibles para avanzar hacia la inclusión educativa.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, formación de profesorado, motricidad, diversidad funcional, inclusión educativa.

**Abstract.** Inclusive education is not only a challenge but also a necessity in order to achieve a just society. Although the attention to functional diversity in the classroom has been improved, there are still many aspects to improve; and the educational reality and literature are pushing researchers to continue investigating in this sense. Initial teacher training is a critical stage in which educational experiences may influence through the development of learning, values and skills that facilitate attention to diversity in future teachers. This research aims at analyzing the implications that participating in a Service-Learning (SL) programme may come with regarding the building up of university students' identity and personality. The participating sample (n = 123) is made up of the group-class of the compulsory subject «Fundamentals of Body Expression; Motor Games in Early Childhood Education», within the Degree in Early Childhood Education of the Universitat Jaume I. This research has used a qualitative approach. The data collection instrument has been students' reflective diaries. The results reinforce the state of the art, displaying a rebuilding of the students' personal and teaching identity. In addition, they show that SL may be an adequate tool to promote learning, values and feelings that are essential to advance towards inclusive education.

**Keywords:** Service-Learning, teacher training, motricity, functional diversity, inclusive education.

## Introducción

Avanzar hacia una educación más inclusiva constituye una de las grandes metas educativas actuales. Este propósito emerge como el cuarto Objetivo para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2014), concretando que se debe garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como, promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. En este sentido, uno de los elementos fundamentales para avanzar hacia la inclusión

educativa radica en la labor docente. En los últimos años se ha progresado en la atención a la diversidad del aula, pero es necesario seguir investigando sobre el tema, dado que queda aún mucho trabajo en el horizonte (Fernández & Camargo, 2021; Lleixà & Nieva, 2020; Otten et al., 2021; Rojo-Ramos et al., 2022).

En este contexto, dentro del marco específico del ámbito de la Educación Física (EF) se encuentran investigaciones que relatan que el profesorado percibe ciertas dificultades para desarrollar su acción docente cuando se trata de favorecer la inclusión de todo el alumnado (Caballero, 2013). Obviamente, desempeñar la tarea docente es complicado, ya que requiere considerar a la multitud de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como atender a la gran di-

versidad presente en las aulas: diversos ritmos de aprendizaje, habilidades, intereses, etc. (Canales Núñez et al., 2018). Si se centra la atención en el alumnado con diversidad funcional, diferentes investigaciones indican que el profesorado no se siente adecuadamente preparado para trabajar con este colectivo en el ámbito de la EF y se menciona entre las posibles causas, la escasa formación inicial en este aspecto (Beamer & Yun, 2014; Tant & Watelain, 2016; Vickerman & Coates, 2009; Wilhelmsen & Sørensen, 2019). Por este motivo, desde la literatura se reclama la realización de más investigaciones dirigidas a desarrollar las competencias docentes en relación al 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 (Capella-Peris et al., 2020; Hutzler et al., 2019).

Implementar el modelo pedagógico del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la formación inicial docente en el ámbito de la EF podría ser una de las respuestas para paliar esta problemática, si se tienen en consideración los múltiples beneficios que reportan diferentes investigaciones analizadas en las revisiones de Chiva-Bartoll et al. (2019a) o Cañadas (2021). Concretamente, otro metaanálisis realizado por Case et al. (2020) sobre el efecto que producen los programas de ApS aplicados en el contexto de la EF con personas con diversidad funcional, indica que el alumnado universitario mejora sus actitudes hacia ellas. Este hecho resulta muy relevante puesto que las actitudes del profesorado son un aspecto clave para lograr la inclusión educativa (González et al., 2016). Las actitudes son un constructo multidimensional y complejo, por lo que sin duda es complicado cambiarlas. No obstante, dada la importancia que tienen para la labor docente, es necesario desarrollar acciones educativas que fomenten su desarrollo, entendido como la materialización de valores, creencias y sentimientos (Ros, 1985).

La escuela es un espacio idóneo para que el alumnado desarrolle actitudes relacionadas con la aceptación de todos sus compañeros y compañeras, es decir, con la aceptación de la diversidad presente en el aula (Pérez-Jorge, 2010). En este contexto, desde la perspectiva del profesorado, también las actitudes y creencias sobre la diversidad funcional resultan de gran relevancia para avanzar, o no, hacia modelos educativos inclusivos y mejorar la respuesta educativa para todo el alumnado, evitando discriminaciones (ver Pérez-Jorge et al., 2021). En esta línea, dada la importancia de la promoción de una educación inclusiva, resulta ineludible centrar aten-

ción y esfuerzos en mejorar la formación inicial del profesorado ya que condicionará la práctica futura (Solís-García & Borja-González, 2021). De hecho, el profesorado suele sentirse mejor preparado para responder a las necesidades de del estudiantado con necesidades educativas especiales si ha recibido una formación inicial al respecto (Pérez-Jorge et al., 2021).

Así pues, dada la importancia que las actitudes pueden ejercer sobre la labor docente se considera necesario facilitar experiencias al alumnado en su formación inicial a través de las cuales puedan interactuar directamente con niños y niñas con diversidad funcional para desarrollar una actitud positiva hacia esta (Kwon et al., 2017), ya que una actitud negativa condicionará su posterior labor docente (Pérez-Jorge et al., 2016). Esta cuestión se refleja en el campo específico de la EF, ya que autores como Erhorn et al. (2020) concretan que uno de los objetivos declarados del profesorado de esta asignatura radica en conseguir una actitud positiva hacia la EF inclusiva.

Pero, ¿qué características tiene el ApS que puedan incidir en estas cuestiones? En primer lugar, cabe señalar que se trata de una metodología activa y participativa que posiciona al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que el estudiantado adquiere un rol activo en todas las fases de aplicación de un proyecto. La esencia del ApS combina el aprendizaje con el servicio a la sociedad, de forma que el alumnado atiende una necesidad social que no está cubierta a través de sus proyectos comunitarios (Bringle & Hatcher, 1999). Dentro del ApS, la modalidad de servicio directo implica que el estudiantado tenga una relación directa con el colectivo que recibe el servicio en un contexto real. Desde este posicionamiento, en esta investigación cobra especial interés la aplicación del ApS a través del ámbito motriz y con personas con diversidad funcional, puesto que es la modalidad empleada en la propuesta analizada. Esto implica que el alumnado aplicó en un contexto real, con niños y niñas con diversidad funcional, los aprendizajes que había adquirido mediante las sesiones teórico-prácticas de la asignatura de referencia. Esta tesitura debería posibilitar el desarrollo de competencias que sería muy difícil de adquirir en el aula convencional (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021). De esta forma, se pretendía que la aplicación de proyectos motrices con colectivos vulnerados abriera la mente del alumnado universitario, pusiera en duda ideas preconcebidas, saliera de su zona de confort, descubriera realidades alejadas a la suya, etc. En definitiva, es en este marco en el que se circunscribe el programa

de ApS de esta investigación.

Los valores, conductas e ideas preconcebidas condicionan la labor docente, por lo que es necesario ahondar sobre estas cuestiones en el profesorado en formación, en línea con las demandas de la literatura y con el objetivo de este trabajo (Hutzler et al., 2019). Para ello se hace necesario proporcionarles experiencias educativas que posibiliten el desarrollo de valores y fomenten la reflexión sobre su identidad personal y docente. En este sentido, el ApS se sitúa como una herramienta idónea en la formación inicial docente para: el desarrollo de actitudes positivas hacia las necesidades educativas especiales (Barton-Arwood et al., 2016; Wilkinson et al., 2013), la promoción de actitudes, valores y prácticas que apoyan enfoques educativos inclusivos en las escuelas (Carrington et al., 2015); el desarrollo de una comprensión más profunda de la inclusión, de la diversidad funcional y de la confianza en su capacidad para gestionar experiencias educativas inclusivas (Ashton & Arlington, 2019; Chambers, 2017).

Siguiendo el camino abierto por investigaciones previas en el campo de la motricidad y la EF aplicando ApS en la formación inicial docente (Gil-Gómez et al., 2015; Seban, 2013), el presente texto adopta como referente teórico el modelo conceptual de Butin (2005). A través de dicho modelo se defiende que el ApS permite desarrollar cuatro dimensiones de aprendizaje entre el alumnado participante:

- Técnica: incide en aprendizajes desde un punto de vista puramente instrumental.
- Cultural: hace referencia a aquellos aprendizajes vinculados con la comprensión de la diversidad del colectivo de personas a las que se presta el servicio.
- Política: se relaciona con el hecho de entender y comprender la sociedad a partir de una perspectiva centrada en el análisis de la distribución del poder desde un punto de vista crítico.
- Postestructural: abarca aquellos cambios que suponen una reconstrucción y transformación de la identidad de la persona que aplica el proyecto, reinterpretando las normas con las que da sentido al mundo y a sí misma. Además, incluye replanteamientos en la personalidad, la evolución de la estructura de valores o la superación de prejuicios.

El foco de atención de la presente investigación se centra particularmente en la dimensión postestructural. Pese a tratarse de una dimensión que podría ser menos desarrollada en comparación con las otras tres (Chiva-Bartoll et al., 2020a; García-Rico et al., 2021), de acuerdo con el estudio de Whitley et al. (2017), el ApS es

susceptible de reformular los valores y creencias de las personas participantes. Por ello, los aspectos en los que incide condicionan significativamente la autopercepción como docente del profesorado en formación (Chambers & Lavery, 2012). En esta misma línea, el estudio de Gil-Gómez et al. (2015) aporta una extensión de las diferentes subcategorías que conforman la dimensión de aprendizajes postestructurales, que quedan concretadas en: sentimientos positivos y negativos, valores y percepción de la diversidad. No obstante, resulta pertinente seguir profundizando en los posibles aprendizajes vinculados a estas categorías a fin de arrojar más luz sobre el ApS como modelo pedagógico (Chiva-Bartoll et al., 2021; García-Rico et al., 2021).

Tomando en consideración las ideas previamente presentadas, esta investigación se centra en analizar el impacto de un programa de ApS atendiendo específicamente a la identidad personal y docente del alumnado universitario participante, es decir, sobre los aprendizajes vinculados a la perspectiva postestructural del modelo de Butin (2005).

## Material y método

### Diseño de investigación

Esta investigación se aborda a través de un diseño de investigación cualitativo (Flick, 2007), que aspira a comprender la complejidad de los fenómenos sociales en base a la perspectiva de sus participantes (Pérez-Juste et al., 2012). La pregunta de investigación formulada fue la siguiente: ¿Qué aprendizajes relacionados con la perspectiva postestructural desarrolla el alumnado tras la participación en el programa de ApS?

### Programa

#### Contextualización

En la asignatura «Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil», del se-

Tabla 1.  
Cuadro resumen

Asignatura de referencia	Programa de Aprendizaje-Servicio implementado			
	Contenidos específicos trabajos en las intervenciones	Objetivos académicos	Servicio desarrollado	Objetivos del servicio
Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil <sup>1</sup> . 2º curso de la titulación, anual y de carácter obligatorio (6 créditos ETCS)	Esquema corporal, habilidades motrices finas, habilidades motrices gruesas, coordinación, tono y postura, expresión de emociones, reconocimiento de emociones propias, reconocimiento de emociones ajenas, bailes y danzas, juegos motrices	Desarrollar la capacidad de trabajar la motricidad y la expresión corporal de niños y niñas a través del juego Promover la inclusión del alumnado con diversidad funcional	Desarrollo de sesiones de expresión corporal y motricidad	Mejorar las áreas motrices y de socialización de los niños y niñas con diversidad funcional Mejorar la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional

Fuente: Elaboración propia

gundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I se implementó un programa general de ApS en el que aplicaron proyectos en la modalidad de servicio directo. En la tabla 1 se muestra un cuadro resumen con la información principal del programa.

#### *Colectivo receptor y entidades*

A continuación, se concretan las diferentes entidades que colaboraron y el colectivo al que atienden.

a) Asociación de Padres de Niños Autistas de Castellón (APNAC). Atiende a niños y niñas diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA).

b) Centro de Educación Especial del complejo Socio-Educativo Penyeta Roja. Atiende a niños y niñas con necesidades educativas especiales graves y permanentes, derivadas de diversidad funcional o trastornos graves de conducta.

c) Colegio de Educación Infantil y Primaria Tombatossals de Castelló de la Plana. Atiende a niños y niñas del aula de comunicación y lenguaje diagnosticados con TEA.

d) Asociación Asperger de Castelló de la Plana. Atiende a niños y niñas diagnosticados con TEA.

e) Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad de Castellón (APADAHICAS). Atiende a niños y niñas diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Las cinco entidades atienden a colectivos vulnerados con diferentes grados de afectación, trastornos y edades. Cabe señalar que el desarrollo motor de estos niños y niñas suele ir por detrás del habitual para su edad (Liu & Breslin, 2013). Todos los niños y niñas participantes tenían afectadas el área comunicativa, de socialización y motor. Además, cada entidad tiene diferentes recursos personales, materiales y económicos, por lo que cuentan con personal especialista con el que el alumnado también interactuó durante el desarrollo de sus proyectos. En cualquier caso, indistintamente de la entidad en la que se desarrollara el proyecto, las fases y objetivo de cada grupo era el mismo: dar respuesta a la nula oferta de actividades lúdico-deportivas existente en la ciudad para niños y niñas 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.

#### *Organización y cuestiones didácticas*

En primer lugar, es importante concretar que el

alumnado estaba organizado en grupos de intervención de entre cuatro y seis personas y cada grupo desarrollaba su propio proyecto en su entidad de referencia. Para poder llevar a cabo adecuadamente un proyecto es necesario seguir unas fases predeterminadas. Concretamente los proyectos se desarrollaron siguiendo el modelo propuesto por el CLAYSS (2016), el cual concreta cinco fases diferenciadas (a) motivación inicial, (b) diagnóstico, (c) diseño y planificación, (d) ejecución y (e) celebración y cierre; a la par que se desarrollan tres procesos de manera transversal durante todas las etapas (i) la reflexión; (ii) el registro, la sistematización y la comunicación; y (iii) la evaluación. Paralelamente, hay herramientas didácticas y procesos que pueden ayudar al alumnado a organizar, desarrollar y secuenciar su proyecto para que responda a los objetivos planteados. A continuación, se concreta la herramienta y el proceso de supervisión llevado a cabo por el profesorado. En primer lugar, el cuaderno de seguimiento de ApS que los grupos de intervención debían cumplimentar. Esta herramienta facilita la organización en cada una de las fases del proyecto, ya que el alumnado debe reflexionar y sistematizar la información relativa al proyecto. El cuaderno de seguimiento, por tanto, incluye el diseño inicial de las sesiones y las modificaciones que introdujeron tras su puesta en práctica en relación a parámetros como estructura, dificultad, progresión, material, espacio, tiempo, etc.

En segundo lugar, el profesorado llevó a cabo un proceso de guía a través de tutorías grupales durante todo el proceso, en las que se revisaba el trabajo y se daba retroalimentación al alumnado. Además, también participaba tras cada sesión en las reflexiones llevadas a cabo en las respectivas entidades.

Así mismo, cabe señalar que los contenidos que el alumnado universitario programó para desarrollar en los niños y niñas en sus sesiones corresponden a los que se trabajan en la asignatura de referencia. Estos se concretan en el currículum de segundo ciclo de Educación Infantil y en la asignatura se trabajan de manera teórica y práctica todos los que atañen a la motricidad y expresión corporal, que se deben trabajar de forma globalizada y a través del juego como elemento vertebrador. No obstante, en los proyectos, después de la etapa de detección de necesidades, se concretaron los contenidos a desarrollar a través de las sesiones con el colectivo receptor, principalmente fueron: esquema corporal, habilidades motoras finas, habilidades motoras gruesas, coordinación, tono y postura, expresión de emociones, reconocimiento de emociones propias, reconocimiento

de emociones ajenas, juegos motrices, bailes y danzas.

### **Análisis de datos**

En relación al análisis de datos, partiendo de un paradigma de investigación interpretativo, el presente estudio aspira a conocer, describir y comprender las experiencias del estudiantado participante. En concreto, se ha llevado a cabo un análisis fundamentado en un procedimiento inductivo-deductivo (Patton, 2002), tomando como referencia el estudio de Gil-Gómez et al. (2015) y las categorías para la dimensión postestructural que estos autores establecen (sentimientos positivos y negativos, valores y percepción de la diversidad). Consecuentemente, el equipo de investigación se apoyó en el método de comparación constante para poder realizar los ajustes necesarios durante el proceso de análisis (Patton, 2002). En este sentido, el análisis de la información se ha llevado a cabo a través de una aproximación multi-fase, basada en una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial, de tal manera que las personas investigadoras oscilan entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2007).

-Primera fase: tiene como objetivo identificar la información a través de un análisis de códigos emergentes. Esta fase implica la búsqueda de las unidades de significado y su contraste conforme al método de comparación constante (Patton, 2002).

-Segunda fase: implica la codificación axial. El análisis se centra en ratificar, de entre la información codificada previamente, aquella relacionada con los núcleos de las categorías establecidas en la teoría de referencia.

Para atender a los criterios de rigor metodológico establecidos por Guba y Lincoln (1989), en este estudio se han tomado en consideración: la credibilidad (triangulación de investigadores), la transferibilidad (recogida exhaustiva de datos y descripción detallada del caso), la dependencia (descripción de procesos) y la confirmabilidad (transcripción de información, reflexión sobre hallazgos e identificación de limitaciones). Además, se han seguido criterios éticos propios de la investigación cualitativa como la recogida de consentimientos informados y el mantenimiento de la confidencialidad de los datos durante todo el proceso (Flick, 2015). Además, el estudio se llevó a cabo de acuerdo con las directrices de la Declaración de Helsinki y fue aprobado por la Junta de Revisión Institucional de la Universitat Jaume I de Castelló, número de protocolo CD/50/2019.

### **Participantes**

Las personas participantes de la investigación con-

forman un grupo constituido por el grupo-clase de la asignatura obligatoria «Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil». En esta investigación ha participado un total de 123 personas que formaba el 78,8 % del grupo natural creado para dicha asignatura. El resto del alumnado cursó otra vía que no implicaba ApS.

En relación a la titulación de acceso, hay alumnado que procede de ciclos de formación profesional (43,7 %), de bachiller (57,1 %) y personas que cursaron bachiller y formación profesional (7,1 %). Por tanto, el alumnado presenta variedad en su edad, el 46,9 % tiene menos o 21 años, el 46,9 % entre 22 y 25 y un 6,1 % más de 25. Este alumnado cursa 2º curso de la titulación y cabe señalar que no han tenido experiencia práctica en un aula con niños y niñas dentro del ámbito del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil al no haber cursado las asignaturas de prácticum aún.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado para recoger la información de esta investigación es el cuaderno de seguimiento ApS. El alumnado universitario debía cumplimentarlo a lo largo de todo el proyecto, antes, después de cada sesión práctica y al finalizar el programa. Estos cuadernos están basados en el programa de ApS «CApSa» de la Universitat de València y tienen una parte de cumplimentación grupal y otra individual. Por un lado, en la parte grupal se plasman las sesiones de expresión corporal y juegos motores que diseñaron inicialmente y las que llevaron a cabo finalmente, concretando las modificaciones que introdujeron tras su puesta en práctica. También se recoge información relativa a las dificultades surgidas como grupo durante el proyecto en las diferentes etapas del mismo, tanto en relación a la dirección de las sesiones, como la coordinación del grupo en el diseño, planificación, reflexión, etc. Por otro lado, en la parte individual, se recogen las reflexiones personales sobre diferentes cuestiones: (a) sobre las dificultades personales que consideraban que habían vivenciado durante las diferentes etapas del proyecto; (b) sobre las emociones y sentimientos vividos, su implicación personal, logros alcanzados y sobre sus expectativas; (c) sobre la evolución de dichos sentimientos y emociones durante la superación de las diferentes fases; (d) sobre su experiencia y los aprendizajes o conclusiones relacionados con las cuatro perspectivas de Butin (2003; 2005); (e) sobre las conclusiones más relevantes que destacan tras acabar el proyecto. Resulta pertinente especificar que los diarios de seguimiento se

anonimizaron y se codificaron. De esta forma, cada diario se diferencia en base a la entidad en la que se realizó al ApS y se cataloga con un número. El código del diario del cual se extrajo cada fragmento se muestra entre paréntesis en las distintas citas textuales. Por ejemplo, (APNAC\_1) indicando las siglas de la entidad y el número de diario del cual se extrajo la cita.

## Resultados y discusión

Seguidamente se presentan los resultados relacionados con la perspectiva postestructural (Butin, 2003; 2005), siguiendo las categorías concretadas por Gil-Gómez et al. (2015) y aportando ejemplos con citas textuales que evidencian los aprendizajes adquiridos. Junto a los resultados se presenta también la discusión de los mismos.

### *Sentimientos positivos*

La primera categoría es la relativa a los sentimientos positivos expresados por el alumnado. Concretamente, esta categoría hace referencia a las impresiones favorables creadas a partir de la práctica y que contribuyeron a la aparición de cambios en las opiniones del estudiantado universitario. A través del análisis realizado se ha podido percibir que existe un amplio consenso a la hora de calificar la participación en el programa de ApS como beneficiosa. A modo de ejemplo representativo, una estudiante consideraba «que ha sido una experiencia increíble y gratificante ya que gracias a este proyecto he podido mejorar como persona, además de ver que la diversidad cultural enriquece mucho a la hora de trabajar (CER\_11)». En el mismo sentido, otra alumna incluso apuntaba que «esta experiencia me ha hecho sentir que el servicio no lo prestaba yo, sino que fueron ellos (los niños y niñas con diversidad funcional) quienes me ofrecían el servicio, me dieron la oportunidad de trabajar y vivir las sesiones con ellos (TOMB\_1)». En definitiva, el alumnado universitario demuestra que es capaz de comprender los beneficios que la participación en un programa de ApS comporta, no solo en el presente, sino también en el futuro. Así, una alumna asevera ser consciente de que «es una experiencia de la que siempre me acordaré por todo lo que he aprendido y me ha llegado a transmitir (APNAC\_1)».

Estos resultados comulgan con los obtenidos por estudios previos analizando los efectos del ApS en el campo de la EF (Giles et al., 2019) que, además, son reforzados por una reciente revisión sistemática (Cañadas, 2021). De hecho, podría considerarse que estas emo-

ciones positivas por parte del alumnado que ha participado en la experiencia de ApS constituyen una de las bazas de este tipo de propuesta metodológica, puesto que experimentar sentimientos positivos durante el aprendizaje hace que este se optimice (Weber et al., 2016). Además, el profesorado, como agente social, tiende a llevar consigo las realidades y experiencias socioculturales propias relacionadas con la enseñanza y el proceso de aprendizaje. Por ello, Köksal y Genç (2019) señalan que la satisfacción con el propio proceso de formación durante la etapa universitaria, tal y como puede ser la experiencia vivida a través del ApS en este caso, favorece el éxito en la carrera pedagógica futura del hoy profesorado en formación.

### *Sentimientos negativos*

En segundo lugar, se presenta la categoría titulada sentimientos negativos, considerando aquellas impresiones desfavorables creadas a partir de la práctica y que contribuyeron a la aparición de cambios en las opiniones del estudiantado universitario. Pese a que las referencias en esta categoría son menos numerosas que en el caso anterior, no por ello dejan de ser relevantes en la formación de opiniones del alumnado. En relación a esta categoría, cierto alumnado identifica sensaciones negativas que afloraron en el transcurso de las sesiones. Por ejemplo, una alumna alude a sensaciones de «impotencia por no saber cómo hacerlo mejor» o a «impotencia y desilusión por ver cómo algunos compañeros no tenían ganas de realizar actividades (APNAC\_3)». En este sentido, estudios previos como el realizado por Gil-Gómez et al. (2016), ya identificaron la necesidad de enfatizar en la colaboración y cooperación en las personas integrantes de los grupos de trabajo para poder optimizar el proceso de aprendizaje, ideas que se ven refrendadas por los comentarios hallados en los resultados del presente estudio.

Pese a ello, una idea generalizada entre el alumnado es la de que:

Los sentimientos y las emociones vividas durante las horas que he pasado con todos ellos han sido como una montaña rusa. Momentos en los que no podía parar de reír, aplaudir, jugar y correr por el patio y otros en los que, un escalofrío me recorría el cuerpo cuando veía a madres y padres sufrir por sus pequeños (APNAC\_5).

Pese a esta mezcla de sentimientos (Giles et al., 2019), el alumnado universitario se muestra capaz de reconocer que «las experiencias más útiles no siempre son las mejores, es decir se aprende, yo creo que más, de las cosas que cuestan el doble de trabajo de lo habi-

tual y que te hacen pensar de otra manera (CER\_12)». Así, parece que el estudiantado es capaz de ver el lado positivo también de aquellas experiencias que, en primera instancia, podrían ser más negativas; aludiendo, por tanto, a la riqueza psicológica, que se encuentra vinculada con el bienestar y la satisfacción personal (Oishi et al., 2020). De acuerdo con literatura previa, esta capacidad de razonamiento crítico y comprensión puede emerger como consecuencia de los procesos de reflexión inherentes a los programas de ApS (Chiva-Bartoll et al., 2020a; Chiva-Bartoll et al., 2019b). Este tipo de aprendizaje resulta relevante, puesto que el razonamiento y pensamiento crítico conforman una de las habilidades clave para el siglo 21 (Tang et al., 2021). Por tanto, todas aquellas experiencias que puedan favorecer su desarrollo son dignas de consideración en tanto que ayudan al profesorado en formación a estar preparado para las demandas y necesidades de la sociedad actual.

Ciertos sentimientos negativos también afloraron una vez finalizado el programa. A tal efecto, una estudiante expresa que «una vez finalizadas las sesiones sientes tristeza por no poder volver al centro y estar con ellos (niños y niñas con diversidad funcional) [...] se les coge mucho cariño y más cuando ellos también te lo muestran (CER\_13)», y es que, en muchos casos, el alumnado que participa en programas de ApS no considera que fueran a ser capaces de establecer un vínculo tan estrecho con este tipo de colectivos al finalizar la experiencia (Chiva-Bartoll et al., 2021; Giles et al., 2019). Todo parece indicar que el alumnado participante en este programa ha podido desarrollar sentimientos de empatía, valor y aprecio hacia los niños y niñas receptores del servicio que les permitirán ver la diversidad en sus futuras aulas con distintos ojos y poder, así, avanzar hacia modelos educativos más inclusivos (Pérez-Jorge, 2021).

### **Valores**

La categoría titulada valores queda definida como los valores que el estudiantado universitario descubrió gracias a los niños y niñas y que, en última instancia, pasaron a formar parte de su propia identidad. Este aprendizaje se refleja a través de fragmentos como el siguiente: «Pienso que todos los aprendizajes consolidados en estas prácticas han provocado una reconstrucción en mi identidad, desarrollando e incorporando nuevos valores a los que ya tenía (ASP\_8)». Profundizando un poco más, otra alumna considera que «podríamos decir que trabajamos diversos valores como la disciplina, la confianza, la responsabilidad y el respeto. Son una serie de valores que nos hacen crecer como personas

(PENY\_4)». En definitiva, los resultados arrojan la idea de que el alumnado universitario ha «llegado a la conclusión de que es vital comprender a los demás y saber cómo ponerse en su lugar (PENY\_3)» gracias a su participación en el proyecto.

El desarrollo de valores gracias a la participación en programas de ApS ha sido reportado en múltiples ocasiones (Abellán et al., 2022; Capella-Peris et al., 2021). Pese a no ser especialmente novedosos, estas ideas no dejan de ser sorprendentes. Hoy en día, la educación emocional está ganando relevancia, tanto en las escuelas como en la formación docente (Fuentes et al., 2021), puesto que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del profesorado exige un alto nivel de sensibilidad hacia los sentimientos, tanto los propios como los del alumnado (Costa-Rodríguez et al., 2021). Sin embargo, de acuerdo con las ideas que desprenden los resultados de esta categoría, quizás, la formación docente aún no aborda este asunto de una forma especialmente experiencial y se limita a su mera transmisión teórica (Fernández-García & Fernández-Río, 2021). Por tanto, participar en experiencias que puedan favorecer el desarrollo de emociones, sentimientos y valores, tal y como ha sido el caso del presente programa de ApS, podría ser considerado detenidamente a la hora de diseñar planes de estudio para la formación docente. Sin duda, investigaciones examinando estas cuestiones con mayor profundidad emergen como aspectos sugerentes en el campo de la educación del futuro profesorado (García-Rico et al., 2021).

### **Visión sobre la diversidad**

Por último, la categoría referida a la visión sobre diversidad aglomera los cambios en la perspectiva del alumnado universitario derivados del hecho de haber podido ser testimonio de cómo los niños y niñas con diversidad funcional viven. En este sentido, múltiples voces expresan que «esta experiencia me ha permitido descubrir una realidad que hasta el momento no conocía de primera mano (APNAC\_5)»; e indican que gracias al ApS han podido percatarse de las dificultades experimentadas por los colectivos con los que han trabajado. Por ejemplo, una alumna expresa que «poco a poco he visto cómo me he ido concienciando de las dificultades que ellos (niños y niñas con diversidad funcional) viven en su día a día, y creo que la sociedad necesita un cambio, ya que nos creemos que tenemos la mente muy abierta, pero en realidad no es así (ASP\_11)». Fragmentos como este reflejan cómo se ha desarrollado un

cambio sustancial en la forma de ver a las personas con diversidad funcional, coincidiendo con los resultados obtenidos por estudios previos en el campo del ApS trabajando con diferentes tipos de colectivos vulnerados (Ashton & Arlington, 2019; Chambers, 2017; Chiva-Bartoll et al., 2020b; Yorio & Ye, 2012).

No obstante, de acuerdo con las ideas expresadas en los diarios de reflexión, el estudiantado ha ganado conciencia no solo sobre el colectivo de niños y niñas con los que han trabajado, sino también en relación a aquellas instituciones y personas que más apoyo les brindan. Por un lado, el alumnado destaca el papel de las escuelas, incidiendo en la necesidad de atender adecuadamente a los niños y niñas con diversidad funcional, tal y como queda plasmado en el siguiente fragmento:

«creo que ha sido una experiencia muy favorecedora que me ha permitido darme cuenta de la realidad que viven muchos niños/as y reflexionar sobre las dificultades que tienen a la hora de ir a una escuela ordinaria, ya que este tipo de escuelas no ofrece ningún tipo de inclusión ni las adaptaciones necesarias que todos los niños y niñas deberían tener. (PENY\_2)»

Por otro lado, el estudiantado universitario también se hace eco del rol fundamental de las entidades colaboradoras y el personal que trabajan en ellas. Una alumna, por ejemplo, expresa que «me gustaría mencionar a los profesionales que cuidan de ellos en el centro, para mí son personas admirables de las que deberíamos aprender mucho. La labor que realizan es espectacular (APNAC\_4)». Asimismo, no pasa desapercibida la relevancia que atesoran las familias de estos niños y niñas. En esta línea, una alumna relata que «bajo mi punto de vista, gracias a las sesiones realizadas he aprendido a valorar tanto a las personas con dificultades como a las que están a su cargo (ASP\_8)». En definitiva, la experiencia vivida parece haber permitido que el alumnado ampliara su perspectiva sobre los colectivos con diversidad funcional y todos sus allegados, cuestión que, a menudo, pasa desapercibida en la sociedad (Chiva-Bartoll et al., 2019b). Aprendizajes de esta índole son valiosos, más aún en el campo de la formación docente, puesto cuando estos estudiantes universitarios sean maestros y maestras, no solo serán más conscientes de la situación vivida por cierta parte de sus discentes y sus familiares (Viskovic, 2021) y les incluirán mejor en clase (Gil-Gómez et al., 2015; González et al., 2016); sino que podrán transmitir este saber y percepción a todo su alumnado; contribuyendo así a la formación de niños y niñas con una mayor visión crítica y concienciación sobre la diversidad funcional.

Este trabajo responde al reclamo de autores y autoras, como Hutzler et al. (2019), sobre la necesidad de llevar a cabo más investigaciones dirigidas a desarrollar las competencias docentes en relación al 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. En este sentido, de acuerdo con la perspectiva del alumnado universitario participante, el ApS puede proporcionar experiencias de calidad que ayuden al futuro profesorado a superar prejuicios y a favorecer la inclusión. Por tanto, ofrecer oportunidades al profesorado en formación de vivenciar y trabajar conjuntamente con niños y niñas con diversidad funcional, tal y como se ha realizado mediante el programa de ApS descrito, emergen como una opción a tener en cuenta al diseñar planes educativos para la formación docente.

### Conclusiones

Mediante el programa de ApS implementado el alumnado universitario ha desarrollado sesiones de juegos motrices y expresión corporal que le ha permitido interactuar con niños y niñas con diversidad funcional y sus familias. Esta interacción junto con los mecanismos pedagógicos del programa ha hecho que el alumnado viera modificadas su visión y comprensión sobre el colectivo. Además, ha favorecido que el estudiantado desarrollara valores y sentimientos relacionados con la comprensión del concepto de inclusión educativa. En particular, el hecho de empatizar y conocer la experiencia desde un ángulo más cercano a la realidad ha permitido al alumnado comprender la inutilidad de las recetas cerradas y las actuaciones de manual. Es decir, han aprendido que la inclusión no pasa tanto por acumular protocolos de actuación a modo de recetario, como por transformar la mirada con la que se aborda la educación, entendiendo que, en muchas ocasiones, las barreras están en el entorno y no en el alumnado. Así pues, el ApS parece influir en la perspectiva o dimensión postestructural del futuro profesorado, incrementando la comprensión sobre la inclusión educativa.

Después de discutir los resultados obtenidos conviene señalar que el estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas, entre las que podría destacarse la limitada duración del programa de intervención. Por tanto, líneas futuras de investigación podrían pasar por alargar su duración, así como incorporar la triangulación de nuevos datos obtenidos a través de entrevistas u otras técnicas, pudiendo ahondar más en los



resultados obtenidos.

Finalmente, las principales implicaciones prácticas que emanan del presente estudio pasan por desarrollar programas de ApS en la modalidad de servicio directo, cuya duración permita consolidar lo más posible sus implicaciones, así como implementar procedimientos de reflexión rigurosos y sistemáticos que no pierdan de vista la importancia de la dimensión postestructural.

### Agradecimientos

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

### Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I (PREDOC/2016/53) y (proyecto UJI-A2017-03)

### Referencias

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & López, L. M. G. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio. *Retos*, 43, 477-487.
- 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.
- Beamer, J. A., & Yun, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 362-376. doi:10.1123/apaq.2014-0134
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.
- Butin, D. W. (2005). Identity (Re) Construction and Student Resistance. In D. W. Butin (Ed.), *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues*. Pp. 109-126. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 21, 41-58.
- Canales Nuñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217.
- Cañadas, L. (2021). University Service-Learning in physical activity, physical education, and sport settings: a systematic review. *Educação e Pesquisa*, 47.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110.
- Capella-Peris, C., Martí-Puig, M., Salvador-García, C., & Maravé-Vivas, M. (2021). Social, Personal, and Innovative Competencies Effect of Service-Learning in Physical Education Teacher Education: A Mixed-Methods Analysis. *Frontiers in Education* <https://doi.org/10.3389/educ.2021.757483>
- 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. doi: 10.1080/14623943.2014.969696
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities, *Disability and Rehabilitation*, 1-13. doi: 10.1080/09638288.2020.1727575
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: a valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137.
- Chambers, D. (2017). Changing attitudes of preservice teachers toward inclusion through service learning. In S. Lavery, D. Chambers, & G. Cain, (Eds.), *Service learning: Enhancing inclusive education* (pp. 195-214). Emerald Publishing Limited.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Leiva Olivencia, J. J., & Grönlund, H. (2021). The effects of service-learning on Physical Education teacher education: a case study on the border between Africa and Europe. *European Physical Education Review*, 4, 1014-1031.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019a). University Service-Learning in

- Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Maravé-Vivas, M. (2019b). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 63-77.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020a). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407.
- Chiva-Bartoll, O., Montero, P. J. R., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020b). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers in psychology*, 11, 331
- Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., & Valverde-Esteve, T. (2021). Impact of a physical education service-learning programme on ASD children: A mixed-methods approach. *Children and Youth Services Review*, 126, 106008.
- Clayss (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Latinoamericana. Buenos Aires: CLAYSS.
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 219-233.
- Erhorn, J., Moeller, L., & Langer, W. (2020). Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 487-500. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00736-4>
- Fernández, A., & Camargo, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 41, 555-561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Fernández-García, L. C., & Fernández-Río, F. J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos*, 35, 381-386. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63259>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *Qualitative Research in Education*. Morata.
- Fuentes, G., Saavedra, E., & Salvador, N. (2021). Desregulación emocional en la formación inicial de profesores de Pedagogía en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 575-583.
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., & Ruiz-Montero, P. J. (2021). The building up of professional aptitudes through university service-learning's methodology in sciences of physical activity and sports. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103402.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & 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.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Giles Girela, J., Trigueros Cervantes, C., & Rivera García, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones*, 49(4), 69-87.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- 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*, 1-18. doi:10.1080/17408989.2019.1571183
- Köksal, D., & Genç, G. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 895-913.
- González, F., Martín, E., Por, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Kwon, K., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
- Lleixà, T., & Nieva, C. (2020). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Liu, T., & Breslin, C. M. (2013). Fine and gross motor performance of the MABC-2 by children with autism

- spectrum disorder and typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(10), 1244-1249. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.002>
- Naciones Unidas, Asamblea General (2014). El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015 (A/69/700).
- Oishi, S., Choi, H., Koo, M., Galinha, I., Ishii, K., Komiyama, A., ... & Besser, L. L. (2020). Happiness, meaning, and psychological richness. *Affective Science*, 1(2), 107-115.
- Otten, R., Faughnan, M., Flattley, M., & Fleurinor, S. (2021). Integrating equity, diversity, and inclusion into social innovation education: a case study of critical service-learning. *Social Enterprise Journal*, 18(1), 182-200. <https://doi.org/10.1108/SEJ-11-2020-0101>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Pérez-Jorge, D. (2010). Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife. Tenerife. Universidad de La Laguna.
- Pérez-Jorge, D., Alegre de la Rosa, OM, Rodríguez-Jiménez, M. del C., Márquez-Domínguez, Y., & Hormiga, M. de la R. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista científica europea, ESJ*, 12(7), 64. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187.
- Pérez-Juste, R., Galán, R., & Quintanal, J. (2012). Métodos y diseños de investigación en educación. UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rojo-Ramos, J., Gómez-Paniagua, S., Barrios-Fernández, S., García-Gomez, A., Adsuar, J. C., Sáez-Padilla, J., & Muñoz-Bermejo, L. (2022). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*, 10(2), 228. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020228>
- Ros, M. (1985) Las escalas de actitudes (I). En J.F. Morales, *Metodología y teoría de la Psicología* (pp.215-231). UNED.
- Solís-García, P., & Borja-González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Tang, H., Mao, L., Wang, F., & Zhang, H. (2021). A validation study for a short-version scale to assess 21st century skills in flipped EFL classrooms. *Oxford Review of Education*, 1-18.
- 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. doi:10.1016/j.edurev.2016.04.002
- Vickerman, P., & Maher, A. (2018). *Teaching physical education to children with special educational needs and disabilities*. Routledge.
- Viskovic, I. (2021). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711-1725.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355.
- Whitley, M. A., Walsh, D., Hayden, L., & Gould, D. (2017). Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4).
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 475-491. doi:10.1080/17408989.2012.690385
- 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. doi:10.1177/1356336X18777263
- 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