







## Aprentatge-servei i motricitat en la formació inicial docent: una aposta educativa inclusiva

María Maravé-Vivas<sup>1\*</sup> , Celina Salvador-García<sup>1</sup> , Carlos Capella-Peris<sup>1</sup>   
i Jesús Gil-Gómez<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universitat Jaume I, Castelló de la Plana (Espanya).



### Citació

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

### Resum

La diversitat present a les aules requereix que el professorat estigui preparat per donar una resposta educativa adequada a tot l'alumnat. No obstant això, en l'àmbit de l'educació física, el professorat no se sent adequadament preparat per treballar amb alumnat amb diversitat funcional. La formació inicial docent és fonamental per avançar cap a sessions motrius inclusives, per la qual cosa es fa necessari dur a terme més investigacions per analitzar quines pràctiques poden millorar la formació en aquest sentit. Aquest estudi va examinar com la participació en un programa d'aprenentatge-servei va desenvolupar aprenentatges vinculats a l'educació inclusiva per part del futur professorat. L'alumnat participant cursava una assignatura de l'àmbit de la motricitat i de l'expressió corporal pertanyent al Grau de Mestre o Mestra d'Educació Infantil i va dissenyar i va implementar sessions dirigides a infants amb diversitat funcional. Aquesta recerca es va abordar a través d'un disseny de recerca qualitatiu analitzant quaderns de reflexió. Els resultats posen de manifest que l'aprenentatge-servei aplicat en l'àmbit de la formació de futurs i futures mestres a través de l'Educació Física és una eina adequada per desenvolupar aprenentatges relacionats amb la modificació de la visió sobre la diversitat funcional, comprensió de problemàtiques a què s'enfronten, canvi d'idees preconcebudes o desenvolupament d'habilitats i actituds positives. Aquests aprenentatges milloren la seva formació i són molt rellevants si s'aspira a fomentar una educació inclusiva en el futur.

**Paraules clau:** aprenentatge-servei, formació de professors, inclusió, investigació qualitativa, motricitat.

### Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

### \*Correspondència:

María Maravé-Vivas  
[marave@uji.es](mailto:marave@uji.es)

### Secció:

Pedagogia esportiva

### Idioma de l'original:

Castellà

### Rebut:

3 de juny de 2022

### Acceptat:

14 d'octubre de 2022

### Publicat:

1 d'abril de 2023

### Coberta:

Una jove velocista es prepara amb unes sèries en pista per treballar la seva explosivitat.

@Jérôme Aufort/Adobestock

## Introducció

La diversitat present a les aules requereix que els i les mestres estiguin preparats per poder donar una resposta educativa adequada a tot l'alumnat, independentment de les seves característiques. En aquest sentit, si es pretén avançar cap a la inclusió educativa, la formació inicial docent és crucial. Si posem el focus sobre l'alumnat amb diversitat funcional, diferents investigacions concreten que el professorat no se sent adequadament preparat per treballar amb aquest col·lectiu en l'àmbit de l'educació física (EF), assenyalant l'escassa formació inicial en aquest aspecte (Apelmo, 2022; Tant i Watelain, 2016; Wilhelmsen i Sørensen, 2017). En aquest sentit, la literatura demana més investigacions encaminades a desenvolupar competències docents relacionades amb el treball amb persones amb diversitat funcional en l'àmbit de l'EF i a analitzar quines pràctiques poden millorar la formació dels futurs i futures mestres (Hernández et al., 2011; Hutzler et al., 2019).

Per abordar aquestes qüestions, l'aprenentatge-servei (ApS) emergeix com una possibilitat, ja que hi ha diverses investigacions de l'àmbit de l'EF que proveeixen un servei a col·lectius amb diversitat funcional i que concreten aprenentatges rellevants per avançar cap a la inclusió educativa, incloent-hi aprenentatges tècnics i millores sobre les actituds cap al col·lectiu (Capella et al., 2014; Case et al., 2021). L'ApS consisteix en una experiència educativa en la qual l'alumnat participa en activitats de servei que beneficien la comunitat i reflexiona per desenvolupar una millor comprensió del contingut, valors personals i responsabilitat cívica (Bringle i Clayton, 2012). A efectes pràctics, l'ApS sol implementar-se en el marc d'una assignatura concreta i l'alumnat que la cursa aplica aprenentatges relacionats amb aquesta, de manera que millora habilitats i actituds de l'àmbit acadèmic, social, personal i cívic.

Butin (2003) concreta quatre grans perspectives d'aprenentatges suscitats per l'ApS: tècnic, cultural, polític i postestructural. Aquest estudi se centra en la perspectiva cultural, que recull els aprenentatges desenvolupats per l'alumnat relacionats amb un coneixement més gran del col·lectiu amb el qual treballa. És a dir, l'alumnat, a l'interactuar amb el context i el col·lectiu receptor, genera una comprensió de les seves necessitats i problemàtiques que promou una millor comprensió de la societat. Aquesta experiència compartida podria generar una millora de les habilitats i actituds de l'alumnat universitari cap a l'educació inclusiva (McCracken et al., 2020). Seguint el model esmentat i dins de l'àmbit de l'EF, Gil-Gómez et al. (2015) aporten una extensió de les subcategories que

conformen la dimensió d'aprenentatges culturals: (1) la comprensió dels problemes de la diversitat i (2) la diversitat com a font d'aprenentatge. L'objectiu del present estudi rau a analitzar els aprenentatges relacionats amb la perspectiva cultural desenvolupats per l'alumnat universitari després de participar en un programa d'ApS.

## Metodologia

### Disseny de recerca

Aquesta recerca es va abordar a través d'un disseny de recerca qualitatiu (Flick, 2015), que aspira a comprendre la complexitat dels fenòmens socials partint de la perspectiva dels seus participants (Pérez-Juste et al., 2012), ja que permet una anàlisi holística i profunda d'un fenomen en el seu propi context (Yin, 2009).

### Participants

Les persones participants ( $N = 123$ ) formaven part d'un grup natural constituït pel grup-classe de l'assignatura "Fonaments de l'expressió corporal; jocs motrius en educació infantil" del Grau en Mestre o Mestra d'Educació Infantil de la Universitat Jaume I.

### Instrument

L'instrument de recerca utilitzat va ser el quadern de seguiment reflexiu, una eina consolidada en la recerca d'ApS (Chiva-Bartoll et al., 2020). Estava compost per una part grupal i una altra d'individual, que tot l'alumnat havia d'emplenar durant el projecte. La part grupal va recollir tant les activitats d'expressió corporal i jocs motrius realitzats en cada sessió com les modificacions introduïdes en la seva posada en pràctica. La part individual va incloure reflexions relacionades amb la seva experiència i amb els aprenentatges relacionats amb la seva dimensió personal (visió sobre la diversitat, habilitats cíviques i socials que han posat en joc...).

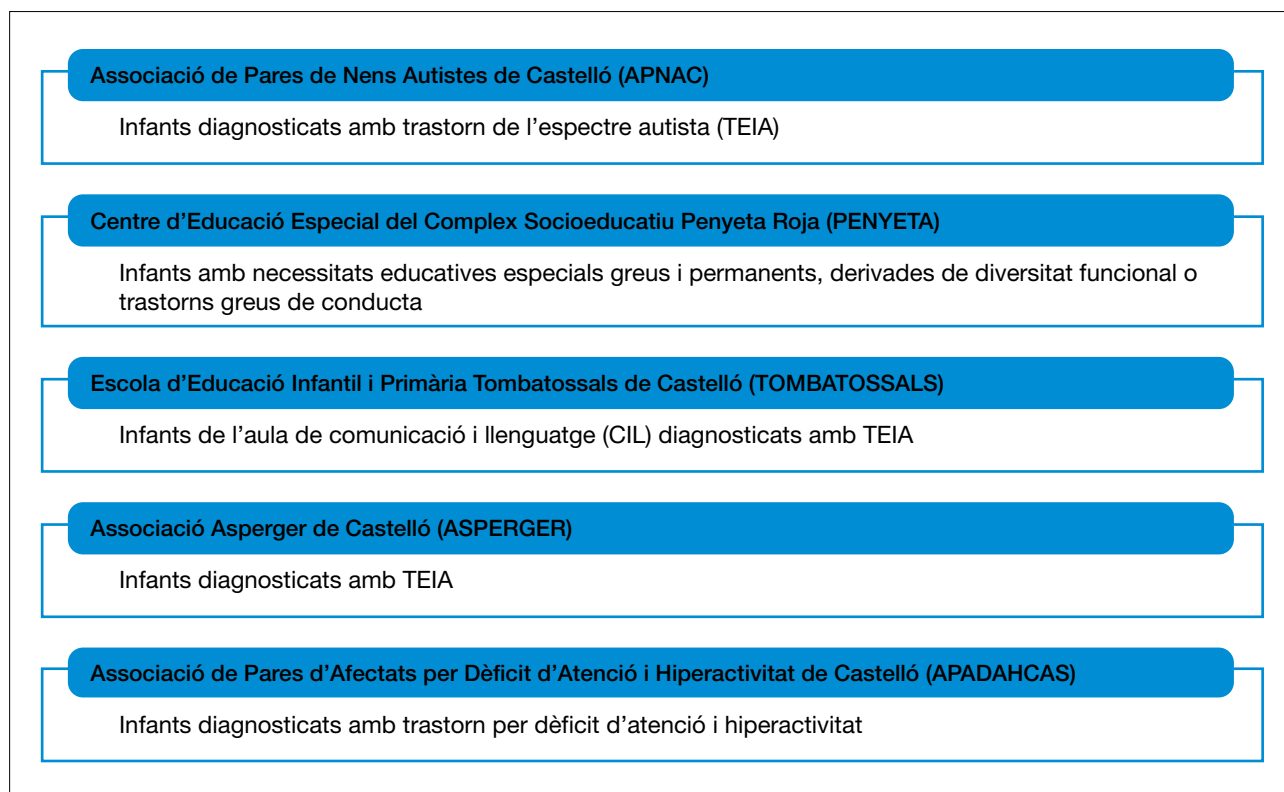
### Context d'aplicació

El programa d'ApS es va desenvolupar en col·laboració amb entitats de l'entramat socioeducatiu de la ciutat de Castelló de la Plana (Figura 1) que atenen col·lectius d'infants amb diferents trastorns, tots amb afectacions motrius, socials i comunicatives.

**Figura 1**

Concreció d'entitats col·laboradores i col·lectius que atenen.

Font: elaboració pròpia.



Es pot assenyalar que el servei proveït va emergir de la nul·la oferta d'activitats ludicoesportives dirigides a col·lectius infantils amb diversitat funcional, tant en l'àmbit públic com en el privat, en les quals se'ls pugui atendre adequadament i que suposi un espai de millora (no clínic) per a les àrees que tenen afectades.

**Programa d'ApS**

Des de l'assignatura "Fonaments de l'expressió corporal; jocs motrius en educació infantil" es va implementar el programa general d'ApS. Aquesta assignatura treballa continguts relacionats amb l'expressió corporal, les habilitats motrius i el joc, que s'inclouen en el currículum del segon cicle de l'etapa d'educació infantil.

Es va organitzar l'alumnat en grups de treball d'entre quatre i sis integrants per dur a terme el disseny i la implementació de sessions de jocs i activitats d'expressió corporal dirigides a millorar l'àrea motriu i de socialització dels infants participants. Perquè un projecte d'ApS es desenvolupi adequadament és important seguir unes fases predeterminades. Cada grup va desenvolupar un projecte en una entitat de referència seguint el model (Figura 2) proposat pel CLAYSS (2016). Dins del sistema d'avaluació

de l'assignatura, el projecte d'ApS es reflecteix en l'apartat d'elaboració i/o exposició de treballs, amb un valor del 30% sobre el total de la nota.

En l'etapa de diagnòstic cada grup va detectar les necessitats motrius i d'expressió corporal que presentava el col·lectiu específic de la seva entitat de referència. Aquests continguts s'havien treballat prèviament a classe, tant de manera teòrica com pràctica.

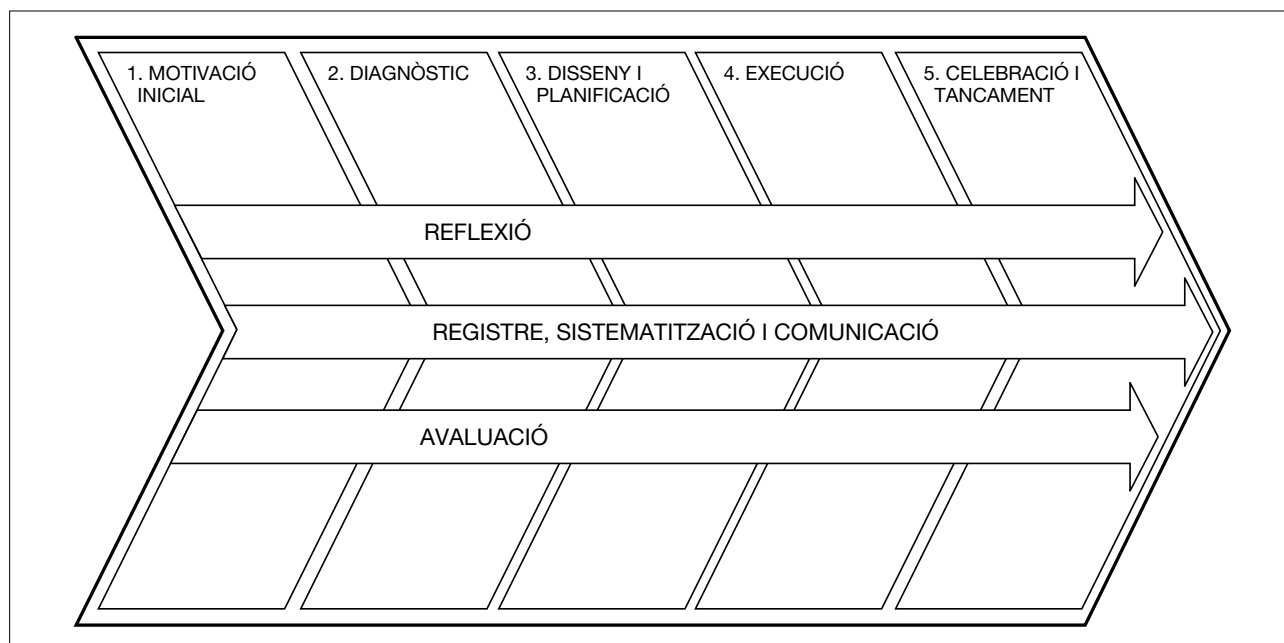
Com es pot observar a la figura, la reflexió s'ha de fomentar de manera transversal durant tot el procés, ja que contribueix decisivament a consolidar i aprofundir sobre els aprenentatges. Se sintetitza a continuació el sistema de reflexió dut a terme:

- **Tutories grupals.** El professorat universitari va guiar l'alumnat a través de tutories grupals, van revisar el treball i van compartir alguns comentaris sobre aquest.
- **Reflexió postsessió.** En finalitzar cada sessió, el grup havia de fer una reflexió final i compartida, en la qual també hi podia participar el personal de l'entitat i el professorat universitari.
- **Reflexions grupals a l'aula universitària.** Cada grup posava en comú les seves experiències dirigint les sessions d'EF en les entitats.
- **Quadern de seguiment reflexiu.** L'alumnat havia d'emplenar-lo durant tot el procés i lliurar-lo en finalitzar.

**Figura 2**

Fases d'un projecte d'aprenentatge-servei.

Font: model proposat per CLAYSS (2016)



## Anàlisi de dades

Aquesta recerca es va abordar des del paradigma interpretatiu i va prendre com a referència la recerca de Gil-Gómez et al. (2015), que van concretar dues categories per a la dimensió cultural (la comprensió dels problemes de la diversitat i la diversitat com a font d'aprenentatge), que són les que s'analitzen en el present estudi.

L'anàlisi de la informació es va dur a terme a través d'una aproximació multifase, basada en una fase inicial de codificació oberta i una segona de codificació axial, de les quals se'n van crear diferents subcategories. Els quaderns de reflexió van ser anonimats i codificats per a la seva anàlisi partint de l'entitat en la qual es va dur a terme l'ApS i el número del quadern del qual es va extreure cada fragment. Per exemple, (APNAC\_3). A més, es van seguir criteris ètics propis de la recerca, com la recollida de consentiments informats, la triangulació d'investigadors i *member checking* (Flick, 2015).

## Resultats

En aquest apartat es presenten els resultats relacionats amb la perspectiva cultural (Butin, 2003) seguint les categories proposades per Gil-Gómez et al. (2015). S'aporten exemples de citacions que evidencien els aprenentatges adquirits amb la transcripció textual extreta dels quaderns. La selecció de les citacions va respondre a la seva importància (comentaris de més interès en relació amb els objectius de la recerca) i profunditat (se centra en els comentaris que reflecteixen una penetració més profunda en els pensaments/idees de les persones entrevistades pel que fa a les seves experiències).

La primera categoria aborda la comprensió dels problemes de la diversitat, que reflecteix els aprenentatges personals que emanen de la comprensió de les característiques dels infants amb diversitat funcional. Aquesta categoria es va agrupar en les subcategories: capacitats i interessos del col·lectiu, necessitats i aspiracions legítimes.

En aquest sentit, després de les sessions de jocs i expressió corporal, l'alumnat va comprendre que l'espectre és molt ampli i, encara que comparteixin similituds, cada infant té uns interessos, motivacions, capacitats, característiques... que fan necessària una resposta personalitzada.

“És veritat que els infants autistes són molt diferents entre si, comparteixen molt poques similituds, cada un té uns gustos i no a tots pots oferir-los els mateixos recursos, per exemple, per calmar-los. A uns pots abraçar-los i així relaxar-los, en canvi a d'altres el contacte no els agrada i no seria el més adequat, funcionaria millor portar-lo a un lloc tranquil.” (APNAC\_3)

A mesura que desenvolupaven les sessions, es van adonar de la importància de partir dels seus interessos per aconseguir els objectius didàctics proposats i, en conseqüència, van anar modificant les seves sessions per incloure-hi els seus temes d'interès i gustos.

“A mesura que anaven passant les sessions anàvem adaptant les activitats a cada infant, basant-nos en els seus interessos. Per exemple, a X, perquè fes les activitats, li havies de posar música.” (APNAC\_4)

D'altra banda, van prendre consciència dels problemes o la repercussió que poden sorgir derivats de les idees preconcebudes, expectatives o prejudicis socials sobre aquest col·lectiu. Així doncs, també van al·ludir al canvi d'aquestes expectatives.

“Treballar amb un alumnat amb necessitats educatives especials m'ha fet veure que no hem d'etiquetar els infants ni prejutjar-los, ja que el fet de tenir certes expectatives sobre ells només els limita. És més, qualsevol expectativa que es tingui sobre ells no és vàlida, ja que ells sempre et sorprenen i et demostren que, malgrat que tinguin certa discapacitat, dins dels seus límits poden arribar a aconseguir més coses de les que solem pensar.” (PENYETA\_10)

Així doncs, l'alumnat va assenyalar que la desinformació sobre la diversitat funcional és un dels motius que causen idees preconcebudes o prejudicis i que això condiciona les seves pròpies actituds i conductes. Aquest aprenentatge és d'utilitat per afrontar la tasca docent i es pot extrapolar a qualsevol tipus de col·lectiu.

“Segur que la idea que jo tinc d'aquest col·lectiu és la que té la societat, i reflecteix tots els prejudicis que tenim de com són les persones amb autisme (...) Abans de fer l'ApS pensava que seria molt complicat treballar amb infants amb Asperger, que no els entendria, que s'enfadarien la major part del temps, que no em farien cas... Quan va arribar el moment d'estar amb ells em vaig adonar que totes les preocupacions que tenia eren innecessàries.” (ASPERGER\_10)

En un altre ordre d'idees, l'alumnat va adquirir consciència sobre necessitats que pot presentar el col·lectiu receptor amb relació a la seva atenció i cura.

“Em sembla que ha de ser, per a les famílies i els amics propers (...), una forma de viure duríssima i sacrificada, que han de ser persones molt fortes per suportar tant, ja no només la feina extra que poden arribar a donar, sinó emocionalment.” (ASPERGER\_8)

Finalment, l'alumnat va desenvolupar aprenentatges relacionats amb les aspiracions legítimes del col·lectiu. Van reflectir la necessitat d'adequar el procés educatiu a l'alumnat i no al contrari, concepte bàsic en el foment d'una educació inclusiva.

“Ara sé que si a la meua aula tingués algun alumne o alumna amb Asperger no he d'apartar-lo perquè jo cregui que no pot fer les activitats al mateix ritme que la resta sinó que he d'adequar-les de manera que les pugui realitzar, de la mateixa manera que faria amb la resta. Ja que tots els alumnes tenen necessitats i ritmes diferents d'aprenentatge, i és la mestra la que s'ha d'adequar als alumnes i no a la inversa.” (ASPERGER\_10)

“Com a mestra que vull ser, no concebo la idea d'haver d'adaptar un joc per a un nen, no, el que jo faria és adaptar un joc per a tothom. Es poden fer coses sense excloure'n ningú. Jocs que siguin per a tothom. Per això, crec que cal apostar per una educació inclusiva que faci front a totes les característiques de l'aula.” (TDAH\_8)

En interactuar amb el col·lectiu, l'alumnat va entendre que no només s'han de tenir en compte les seves limitacions, sinó que va observar la importància de posar el focus sobre les capacitats d'aquestes persones. En aquest sentit, l'alumnat considera que els prejudicis esmentats abans emergeixen com un llast en l'avenç cap a la inclusió.

“Des del meu punt de vista, són els nostres propis prejudicis els que fan més difícil la seva inclusió, ja que només veiem els seus dèficits i mai allò en què ells destaquen positivament. Jo era una persona així, però després d'estar tres mesos a Penyeta Roja, vaig descobrir que sí, que poden tenir dificultats en algunes tasques acadèmiques, però vaig conèixer alumnes que destacaven en la pintura, la natació o la jardineria. I això és el que hem de potenciar (...), les seves múltiples aptituds i no els seus dèficits, que tots tenim independentment de si tenim diversitat funcional o no.” (PENYETA\_2)

La segona categoria es denomina “diversitat com a font d'aprenentatge.” Aquesta inclou diferents aprenentatges personals que els futurs mestres han experimentat en relació amb la diversitat present en les sessions.

Atesa l'amplitud de tipus d'aprenentatges que es poden desenvolupar dins d'aquesta categoria, es van agrupar les subcategories que es presenten a continuació: competència docent, diversitat enriquidora i inclusió social i educativa.

En la primera es recullen els aprenentatges relacionats amb la competència docent. L'alumnat va valorar els aprenentatges desenvolupats gràcies a la interacció amb el col·lectiu, ja que va considerar que li seran d'utilitat en el futur.

“Ha estat una experiència que en un futur em serà molt útil a l'hora de tractar amb els infants i saber les pautes bàsiques a l'hora de reaccionar si algun d'ells presenta aquestes dificultats.” (APNAC\_3)

Després de la seva experiència van prendre consciència que, atesa la diversitat present a les aules, és fonamental que es formin i es preparin per poder donar una resposta educativa adequada per a tot l'alumnat, independentment de les seves capacitats i característiques.

“Aquesta oportunitat m'ha fet entendre que quan sigui mestra a l'aula tindrè alumnes amb moltes capacitats i limitacions diferents, ja que cada infant és un món i té les seves pròpies necessitats, així que és molt important que des d'ara mateix comenci a formar-me, a investigar, a practicar, etc.” (APNAC\_11)



En segon lloc, s'aglutinen els aprenentatges relacionats amb la consideració de la diversitat com a enriquidora. Gràcies a l'experiència viscuda, l'alumnat va reflexionar sobre les diferències entre les persones i va prendre una concepció de la diversitat que es defineix per ser positiva i enriquidora, considerant-la també una font d'aprenentatge. Això els va portar a aprofundir més sobre les característiques, necessitats, etc. del col·lectiu i, per tant, millorar la seva comprensió de la diversitat i de la societat.

“M'ha servit molt per comprendre millor les persones amb dificultats educatives i apreciar les diferències com una cosa positiva per a l'aprenentatge. En un futur, tant si treballa amb alumnes amb dificultats de suport educatiu com si són alumnes d'una escola ordinària, sé que sabré utilitzar les diferències entre ells com una eina educativa més.” (PENYETA\_1)

“He comprovat, amb aquesta experiència, que hi ha grans diferències entre els individus, però això és el que ens enriqueix com a persones i com a societat. Tots som diferents, però tots som persones amb drets i d'aquesta gran diversitat tots en podem aprendre molt.” (PENYETA\_6)

A més, l'alumnat universitari va prendre consciència que és necessari veure l'alumne abans que el diagnòstic. Aquesta qüestió és rellevant en la tasca docent, ja que aquest diagnòstic pot anar acompanyat d'idees preconcebudes.

“He après a no fer atenció si un infant té o no TDAH (referit a no posar etiquetes i tenir unes expectatives diferents); quan estava fent el projecte només veia infants, alguns d'ells amb necessitat de més activitat, alguns amb menys activitat, etc.” (TDAH\_2)

Finalment, derivat de la concepció positiva i la consideració de la diversitat com a eina d'aprenentatge, es van aglutinar referències incidint en favor de la inclusió social i educativa. L'alumnat va considerar que la manera d'evitar excloure el col·lectiu és a través de la convivència. Van arribar a la conclusió que, per ensenyar valors o conductes, la interacció real desenvolupa aprenentatges significatius.

“Crec que seria molt positiu tant per a infants amb discapacitat com els que no en tenen poder conviure i aprendre els uns dels altres. Em sembla molt difícil intentar ensenyar-los el que és no discriminar les persones per les seves característiques diferents si ells no tenen l'oportunitat de conèixer-les. Crec que la discriminació sorgeix de la por del que desconexem i per ignorància; hauríem d'intentar que a les nostres aules els infants puguin compartir experiències amb altres infants i que aprenguin a conèixer-los, per comprendre realment que la diversitat no és negativa sinó positiva.” (PENYETA\_2)

L'alumnat va considerar que a les escoles han d'interactuar, de manera que l'alumnat “neurotípic” prengui consciència que totes les persones tenen drets i haurien de tenir, per tant, igualtat d'oportunitats.

“Opino que és essencial que, des de petits, els alumnes amb algun trastorn interactuïn amb d'altres que denominem ‘neurotípics’ perquè aquests s'adonin que tots som iguals i tots tenim els mateixos drets i que hauríem de tenir les mateixes oportunitats.” (TOMBATOSSALS\_5)

## Discussió

Aquest estudi intenta donar resposta a una de les línies d'acció proposades per Hernández et al. (2011), que demanen dur a terme programes en la formació docent que permetin l'acostament a una pràctica motriu adaptada i inclusiva, alhora que analitzen els aprenentatges generats a través d'aquest. L'interès per l'objecte d'estudi es reflecteix en l'augment d'estudis relacionats amb la inclusió en EF (Marín-Suelves i Ramón-Llin, 2021).

La literatura del camp de l'EF adverteix que hi ha una falta de formació, coneixement i experiència en relació amb l'atenció a la diversitat (Apelmo, 2022) i, de fet, el professorat indica que no se sent preparat adequadament respecte a la inclusió educativa, i assenyalava la insuficient formació inicial en aquest sentit (Tant i Watelain, 2016; Wilhelmsen i Sørensen, 2017). Sens dubte, és necessari un canvi en la formació inicial docent, l'objectiu del qual sigui millorar l'educació inclusiva (Apelmo, 2022).

En aquest sentit, el programa d'ApS presentat en aquest estudi sembla que ha estat una bona manera de començar a incitar aquest canvi, ja que ha combinat tant la preparació acadèmica com la vivència d'experiències mitjançant les quals l'alumnat universitari ha pogut interactuar directament amb infants amb diversitat funcional, factors clau en la construcció d'actituds positives cap a la inclusió (Hernández et al., 2011; Van Mieghem et al., 2018). Per tant, l'ApS s'erigeix com una manera adequada de millorar les actituds cap a les persones amb diversitat funcional per part de docents en formació (Case et al., el 2021).

La primera categoria analitzada presenta l'aprenentatge de l'alumnat relatiu a la comprensió dels problemes de la diversitat. Literatura prèvia sobre l'ApS aplicat en l'àmbit de la motricitat ja destaca la seva contribució a l'hora de generar canvis en les percepcions, enteniments i creences sobre el col·lectiu que s'atén (Seban, 2019). Els resultats del present estudi indiquen que l'alumnat en formació participant ha estat capaç de percebre que les motivacions, els interessos, les característiques i les capacitats dels infants amb els quals han treballat necessitaven respostes personalitzades. Alhora, d'acord amb Ashton i Arlington (2019), aquesta comprensió més profunda de la diversitat podria incrementar l'autoconfiança per treballar amb alumnat divers en el seu

futur docent. A més, l'alumnat universitari s'ha adonat de la repercussió que poden tenir els prejudicis socials, ja que poden reforçar l'assumpció d'estereotips negatius. D'aquesta manera, sembla que el programa d'ApS ha afavorit una millora en les actituds de l'alumnat universitari cap a la inclusió i les pràctiques inclusives gràcies a l'experiència directa viscuda (McCracken et al., 2020).

Un altre aprenentatge rellevant dins d'aquesta categoria rau en la comprensió de les aspiracions legítimes dels col·lectius a què s'ha prestat el servei, ja que, en ocasions, el professorat d'EF prefereix tenir classes segregades, és a dir, atendre per separat l'alumnat amb necessitats educatives especials (Slee, 2018), qüestió que repercuteix negativament en les experiències motrius dels infants esmentats (Apelmo, 2022). En aquest sentit, doncs, el programa d'ApS sembla que ha afavorit que els i les mestres en formació percebessin la necessitat d'adequar el procés educatiu a l'alumnat, un aspecte clau per fomentar una educació inclusiva. Així mateix, l'alumnat universitari sembla que ha reconfigurat la seva visió sobre la diversitat, i ha passat de centrar-se en les limitacions a posar el focus en les capacitats dels infants amb els quals ha treballat, la qual cosa demostra apreciació per les múltiples maneres de moure's, estar sa i físicament actiu i mostra un compromís ferm amb aquesta diversitat, qüestions que també es demanen per afavorir una educació (física i motriu) inclusiva (Apelmo, 2022; Penney et al., 2018).

La segona categoria analitzada aborda les percepcions de l'alumnat universitari relatives a la diversitat com a font d'aprenentatge. Aquest aspecte és clau, ja que la falta de formació docent en matèria d'inclusió condueix a percebre la diversitat com un problema, de manera que es corre el risc de concebre els infants amb necessitats educatives especials per separat de la resta, i es tendeix, per tant, a la seva marginació (Apelmo, 2022). En aquest sentit, Gil-Gómez et al. (2015) defensen que l'ApS és capaç de generar aprenentatges de diverses índoles en les persones que l'apliquen, entre els quals s'inclouen aspectes com la millora de la competència docent, la percepció de la diversitat com a font d'enriquiment i una millora en la inclusió social i educativa, les tres subcategories a què al·ludeix l'alumnat participant en el nostre estudi.

Incrementar la competència docent resulta rellevant ja que, quan el professorat especialista d'EF no se sent prou preparat per atendre la diversitat, tendeix a frustrar-se, posar-se nerviós i espantar-se quan es troba amb alumnat amb necessitats educatives especials a classe (Apelmo, 2022). Per això, poder desenvolupar pràctiques inclusives amb la guia i l'assessorament del professorat universitari (gràcies a l'ApS), no només pot afavorir el desenvolupament de la competència docent, sinó que, a més, els proporcionarà experiències docents susceptibles de reconfigurar la seva visió sobre la inclusió educativa i desenvolupar una autoconfiança més gran a l'hora de treballar amb infants amb necessitats educatives especials

(Ashton i Arlington, 2019; Van Mieghem et al., el 2018). D'aquesta manera, l'ApS s'erigeix com una eina idònia en la construcció d'una educació motriu i física remodelada, en la qual s'aposta per la inclusió educativa i que percep les diferències en cossos i ments com una font d'aprenentatge (Apelmo, 2022). En definitiva, l'ApS pot ser un mètode apropiat mitjançant el qual apostar per la inclusió educativa, atès que permet que els i les mestres en formació adquireixin una nova visió sobre l'experiència educativa promovent actituds, valors i pràctiques que donen suport a enfocaments educatius inclusius a les escoles (Carrington et al., 2015).

## Conclusió

És necessari incidir sobre la formació inicial docent si es pretén avançar cap a la inclusió educativa. Després de la participació en el programa d'ApS, l'alumnat ha modificat la seva visió de la diversitat funcional i l'ha ampliat, comprèn millor les problemàtiques a què s'enfronta canviant idees preconcebudes, desenvolupant habilitats i actituds positives cap a la diversitat i el col·lectiu.

D'una banda, els resultats obtinguts suggereixen que l'alumnat participant ha desenvolupat aprenentatges que li seran de gran ajuda en el seu futur professional per fomentar una educació inclusiva, en línia amb la literatura general d'ApS (Carrington et al., 2015).

D'altra banda, la novetat d'aquesta recerca rau en el fet que l'ApS aplicat en l'àmbit particular de l'EF es postula com una eina apropiada per millorar la formació inicial docent amb relació al col·lectiu amb diversitat funcional, en línia amb les necessitats assenyalades en la literatura dins d'aquest camp (Hernández et al., 2011; Hutzler et al., 2019).

No obstant això, es podrien identificar com a limitacions de l'estudi l'especificitat de l'entorn, la situació i la mostra amb la qual s'ha fet la recerca, la qual cosa dificulta la transferència de resultats a altres contextos educatius, i la falta de varietat en l'estratègia de recollida de dades, la qual cosa restringeix la consistència de les troballes exposades. Tenint en compte aquesta informació, com a perspectives de recerca futures es planteja dur a terme estudis de casos múltiples, així com la triangulació de la informació obtinguda amb altres agents implicats en el programa i/o instruments. A més, els resultats obtinguts en aquest estudi poden servir per incentivar el col·lectiu investigador a aportar més dades que permetin aprofundir en l'objectiu d'estudi.

## Agraïments

Les autores i autors d'aquest treball reconeixen i agraeixen la participació de les entitats participants en el programa, especialment als infants, a les seves famílies i a l'alumnat universitari participant.

## Agraïments i finançament

Les autores i autors volen agrair l'ajuda proporcionada pel projecte de recerca UJI-A2017-03 (Junta de Revisió Institucional de la Universitat Jaume I), pel Pla de promoció de la recerca (PREDOC/2016/53) i especialment per totes les persones participants.

## Referències

- Apelmo, E. (2022). What is the problem? Dis/ability in Swedish physical education teacher education syllabi. *Sport, Education and Society*, 27(5) 529-542. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1884062>
- Ashton, J. R., & Arlington, H. (2019). My fears were irrational: Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 50-81.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.) *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). London: Palgrave Macmillan.
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>
- Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2021). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 43(21) 2990-3002. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., & Salvador-Garcia, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- CLAYSS (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Edición Latinoamericana. Buenos Aires: CLAYSS.
- Flick, U. (2015). *Qualitative Research in Education*. Madrid: Ediciones Morata.
- Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/10.1177/1356336X15582358>
- Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D. (2011). Physical Education Teachers Attitudes to Inclusive Education: A Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 103, 24-30. <https://revista-apunts.com/ca/les-actituds-del-professorat-educacio-fisica-cap-a-la-inclusio-educativa-revisio/>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/017408989.2019.1571183>
- Marín-Suelves, D., & Ramón-Llin, J. (2021). Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. *Apunts Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)
- McCracken, T., Chapman, S., & Piggott, B. (2020). Inclusion illusion: a mixed-methods study of preservice teachers and their preparedness for inclusive schooling in Health and Physical Education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853259>
- Penney, D., Jeames, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062-1077. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414888>
- Pérez-Juste, R., Galán, R., & Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/4136/54290>
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*. New York: Routledge.
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty Years Later, a Systematic Literature Review on Inclusion in Physical Education (1975-2015): A Teacher Perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830-846. <https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Conflicte d'interessos:** les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a l'URL <https://www.revista-apunts.com/ca/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>