

**VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

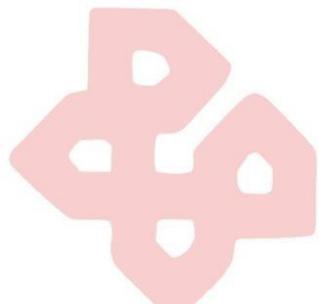
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/10/2014

Fecha de aceptación 24/04/2015

## ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE CON HISTORIAS DE VIDA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

*Multiple-case study with life histories in the early childhood education degree: service-learning in the teaching of Physical Education*



*Carlos Capella Peris, Jesús Gil Gómez,  
Manuel Martí Puig y Oscar Chiva Bartoll  
Universitat Jaume I (Castellón)*

E-mail: [ochiva@edu.uji.es](mailto:ochiva@edu.uji.es), [jegil@edu.uji.es](mailto:jegil@edu.uji.es)

### **Resumen:**

*Este trabajo recoge un estudio sobre la aplicación del Aprendizaje-Servicio (APS) en el área de Educación Física del Grado de Maestro de Educación Infantil. Concretamente, emplea las Historias de Vida como herramienta de investigación cualitativa para conocer el perfil básico del alumnado, así como para profundizar sobre el desarrollo de habilidades sociales y valores ético-cívicos. El trabajo muestra así la adecuación de las Historias de Vida como herramienta para valorar la influencia del APS en el alumnado, en tanto que los resultados obtenidos permiten conocer y ahondar sobre determinados rasgos de su personalidad, su contexto familiar y profesional, y los aprendizajes y desarrollo personal. Las conclusiones obtenidas indican finalmente que el APS pone en juego habilidades sociales y valores en el alumnado participante, poniéndose así de manifiesto la idoneidad de las Historias de Vida como herramienta de investigación en este campo.*

**Palabras clave:** *aprendizaje-servicio, educación física, historias de vida, valores.*

**Abstract:** *This paper presents a study about the implementation of Service-Learning (SL) in the area of Physical Education in pre-service teachers. Specifically, we used Life Histories as a tool for qualitative research in order to know the basic profile of students, and to deepen their development of social skills and ethical and civic values.*

*Furthermore, the paper shows the appropriateness of Life Histories as a tool to assess the influence of SL in students, as long as the results provide and deepen on certain personality traits, family and professional context, and learning and development staff. The conclusions obtained indicate that SL develops social skills and values in the participating pupils. Thus, the results also show the suitability of Life Histories as a research tool in this field.*

**Key words:** service-learning, physical education, life histories, values.

## 1. Introducción

De acuerdo con la necesidad de adaptarse a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el nuevo grado universitario en maestro/a exige modificar las estrategias de aprendizaje del estudiante, incidiendo en el desarrollo de sus competencias (Villa, Campo, Arranz, Villa & García, 2013). En particular, Rosales (2013) destaca entre otras las competencias vinculadas con los contextos de intervención. Esta iniciativa nos lleva a introducir en la docencia de los futuros maestros y maestras, metodologías de corte más activo y experiencial como el Aprendizaje-Servicio (APS), que permitan al estudiantado aplicar en escenarios reales sus aprendizajes.

El APS es una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad atendiendo alguna necesidad no cubierta. Es decir, el alumnado aprende en contextos reales movilizando capacidades complicadas de trabajar en otros ámbitos, vinculadas a contenidos curriculares, a la vez que atiende carencias de la sociedad contribuyendo a su solución (Aramburuzabala & García- Peinado, 2012; Gil, 2012). Así pues, entendemos el APS como una experiencia práctica de acción y reflexión en la que el alumnado aplica contenidos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, dentro de un marco académico, a través de una actividad de servicio a la comunidad.

El presente artículo es producto de una investigación cualitativa desarrollada con alumnado de una asignatura del área de Educación Física (EF) perteneciente al Grado de Maestro/a Infantil, utilizando la metodología del Aprendizaje-Servicio. Para contextualizar dicho estudio nos apoyamos en una reciente revisión sobre 40 estudios de aplicación de APS, en la que se describe que éste tendrá efectos sobre cuestiones como el entendimiento social, la perspectiva personal de uno mismo y la evaluación con el grupo (Yorio & Ye, 2012). A la hora de realizar un proyecto de APS debemos tener en cuenta entre sus fases y etapas la preparación del educador, la planificación, la ejecución y evaluación con el grupo y, finalmente, la evaluación con el educador (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2007).

Por otra parte, diversos autores (Gimeno, 1994; y Grundy, 1991) defienden y reflexionan sobre la importancia de la práctica en el ámbito de EF, llegando a describir la triple dimensión educativa del movimiento en la práctica: educación sobre el movimiento, educación a través del movimiento y educación en movimiento (Arnold, 1991). Por ello consideramos que teoría y práctica deben ir unidas de la mano y que el APS nos brinda una excelente oportunidad para desarrollar los contenidos de la EF a través de una formación teórico-práctica integral, ligados a una experiencia práctica de gran valor. Práctica que, caracterizada por su relación con el entorno social, aportará un doble beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje, en primer lugar por dotar de un realismo a la práctica que incrementará los beneficios de la misma y, en segundo lugar, por sumar el valor educativo del contexto al propio proceso. Con este planteamiento apoyamos las propuestas de formación de los aspectos de carácter social tanto dentro como fuera de la escuela (González, 2009). Así

pues, pretendemos fomentar en el alumnado el desarrollo tanto de habilidades sociales como de valores de carácter moral. Por una parte, concebimos las habilidades sociales como las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal (Furnham, 1992). De igual modo, siguiendo a Marín (1990) entendemos que los valores morales hacen referencia a la consideración de la bondad de las acciones humanas, tanto individuales como colectivas.

Tras revisar la bibliografía existente en cuanto a trabajos que relacionen APS y EF, consideramos la temática de la presente investigación como un ámbito a desarrollar, principalmente por dos motivos. En primer lugar por la escasez de estudios en el área de la EF. Podríamos destacar los recientes trabajos realizados sobre el papel del APS en la promoción de la EF en la infancia (Miller, 2012), el efecto recíproco del APS a través del profesor de EF (Galvan & Parker, 2011), los resultados del APS en la educación para la salud (Robinson & Meyer, 2012), y la propuesta de una EF global a través del APS (Pechak & Thompson, 2011). Y, en segundo lugar, porque la mayoría de los estudios se han realizado en otros contextos culturales que dificultan extrapolar los resultados obtenidos a nuestro entorno social. En este sentido, conviene destacar trabajos de APS vinculados con la EF realizados en nuestro contexto social (Chiva, Gil & Hernando, 2014; Gil, Chiva & Martí, 2013; Gil, Martí & Nebot, 2011; & Gil, Francisco & Moliner, 2012), a partir de los cuales se observan ventajas en el desarrollo de la competencia social y ciudadana del alumnado implicado en proyectos de APS a través de la EF.

## 2. Objetivos y preguntas de investigación

### 2.1. Objetivos del estudio

Con el objeto de profundizar sobre algunos de los efectos que la participación en APS tiene sobre el alumnado, el presente estudio se concreta en torno a los siguientes objetivos:

- Revelar algunos de los rasgos personales que conforman el perfil básico del alumnado participante.
- Conocer si el APS desarrolla habilidades sociales y valores morales en el alumnado participante y, en caso afirmativo, saber cuáles.
- Valorar la adecuación de las Historias de Vida como herramienta para investigar en las propuestas educativas de APS.

### 2.2. Preguntas de investigación

En concordancia con los objetivos definidos, las preguntas de investigación sobre la que se articula el trabajo son:

- ¿Cuál es el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS propuesto?
- ¿Las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral en futuros maestros?
- ¿La investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar programas de APS?

### 3. Método

En este estudio se han empleado las Historias de Vida como instrumento de análisis, ya que entendemos que es el método que mejor se adapta a la estructura de la investigación. Las Historias de Vida se sitúan dentro de la investigación cualitativa, en la categoría de métodos biográficos, dentro del apartado de registros biográficos (Pujadas, 1992) y, de acuerdo con López, García-Peñuela, Pérez, López & Monjas (2004), marcan procesos de formación del profesorado reflexivos y críticos que, a nuestro juicio, encajan con el paradigma pedagógico del APS.

Las Historias de Vida se han alineado con los criterios propuestos por Fiske, Kendall & Merton (1998) para perseguir la efectividad del proceso, a saber, amplitud, especificidad, profundidad y contexto personal. *Amplitud*, definida como pretensión de asegurar que todos los aspectos relevantes fueran mencionados; *especificidad*, como aspiración a que la entrevista no se quedara en generalidades, sino que pusiera de manifiesto elementos específicos que podrían determinar el significado de un acontecimiento para el entrevistado; y *profundidad y contexto personal*, pretendiendo que las informantes revelaran comentarios de sí mismas describiendo sentimientos, sensaciones vividas, percepciones, etc.

Asimismo, atendiendo a Hernández (2011), se han tenido en consideración elementos como: lugar del marco de la historia, relación con la historia que se nos cuenta, tematización y análisis, convertir el relato biográfico en historia de vida, construir una relación, y la consideración de que no es marginal. Finalmente, con el objetivo de triangular la información y reforzar la validez del estudio, se plantearon algunas preguntas estructuradas en las entrevistas. Con ellas se reforzaba el sistema de control de calidad en tanto que este tipo de interrogaciones permitiría contrastar el conocimiento que los investigadores tenían de la realidad analizada, con las respuestas expuestas por las informantes (Flick, 2007).

#### 3.1. Diseño del programa formativo

El alumnado de la asignatura MI 1019 (Fundamentos de la Expresión Corporal, Juegos Motrices en Educación Infantil) de segundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil, cursó una parte de la misma con la metodología del APS, aplicando un programa en la modalidad de servicio directo. Para ello, se estableció una colaboración con la Fundación Borja Sánchez, entidad que trabaja dentro del mundo de la diversidad funcional.

El programa de formación consistió en la prestación de un servicio directo a los niños y niñas de la fundación, en el que el alumnado debía organizar, realizar y gestionar sesiones de juegos planificados con anterioridad. Con la aplicación del servicio, el alumnado fomentó el desarrollo y aprendizaje motor de los niños y niñas de la Fundación Borja Sánchez, proporcionándoles una experiencia lúdica y divertida, además de practicar como docentes de las tareas propuestas, aprendiendo contenidos curriculares de la asignatura.

En todo este proceso, el papel del profesorado era el de coordinar y gestionar la actividad, además de aconsejar sobre los juegos propuestos por el alumnado y sobre su interacción con los receptores del servicio, estando en segundo plano y dejando todo el protagonismo al alumnado.

### 3.2. Participantes

Las participantes en el estudio son cuatro alumnas de la asignatura MI 1019 de segundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil que siguieron el programa formativo de APS descrito. Se prestaron de forma voluntaria a colaborar en la investigación. Para su selección se utilizó un muestreo de conveniencia entre el alumnado que se ofreció voluntario para participar en la investigación.

### 3.3. Instrumentos

Entrevistas abiertas. Antes de hacer las entrevistas, se realizó una reunión inicial con las alumnas en la que se les indicó como serían las mismas. Se describió como una entrevista abierta, sin preguntas preparadas, donde debían relatar su experiencia de forma cronológica a través de un eje fundamental, aportando información sobre el contexto de sus experiencias e intentando expresar qué había significado para ellas la actividad, por qué les interesó y si tenían alguna relación previa con actividades de servicio, alumnos con diversidad funcional, etc. Después de cuatro semanas para que pudieran prepararse, se pasó a la realización de las entrevistas, que se registraron simultáneamente en formato de audio y video para luego ser transcritas y analizadas.

## 4. Resultados

De acuerdo con Leite (2011), el proceso de análisis e interpretación de las entrevistas se realizó de acuerdo a las siguientes fases. 1ª fase (de las entrevistas a la tematización): en un primer momento cada entrevista fue transcrita y leída para tener una comprensión holística del perfil del alumnado y del trabajo desarrollado. Posteriormente, se hizo una relectura donde se buscó identificar todos comentarios referidos a los aprendizajes adquiridos, tanto personales como académicos, los aspectos positivos derivados de la participación en el proyecto y, finalmente, opiniones y críticas constructivas. 2ª fase (de la tematización a las categorías de análisis): en esta fase se identificaron y describieron patrones en las respuestas dentro de cada entrevista y entre las mismas. Se designó una etiqueta con el objetivo de nombrar cada uno de los conceptos que se encontraron y se seleccionó el texto de la entrevista que mejor ilustraba la idea de dicho concepto. Si el concepto se repetía entre las diferentes entrevistas le dábamos el mismo nombre, manteniendo un texto representativo para cada alumna. 3ª fase (de las categorías analíticas a las categorías interpretativas): finalmente agrupamos dichos conceptos en función de los parámetros generales de los efectos de la aplicación del APS.

Tras este proceso se han derivado por saturación, en un análisis inductivo, dos grandes categorías: 4.1. Información personal y 4.2. Aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal. A continuación presentamos dicha información organizada en las categorías y subcategorías aparecidas, mostrando los diferentes aspectos que conforman cada subcategoría así como algunas referencias de las entrevistas de los que se extraen. Al inicio de cada categoría, para una mayor comprensión de la misma, se presenta un mapa conceptual que incluye todas las subcategorías y aspectos analizados<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cuando en el texto se hace referencia a alumnado, alumnas o colaboradoras nos referimos a las cuatro estudiantes del Grado de Maestro o Maestra que forman la muestra.

#### 4.1. Información personal

En esta categoría se exponen los datos respecto a la situación y experiencia de las colaboradoras, tanto a nivel personal como profesional, para poder entender mejor su punto de vista e interpretar sus comentarios. La hemos dividido en las siguientes subcategorías: personalidad, contexto familiar y contexto profesional. Se muestra en el siguiente mapa conceptual.

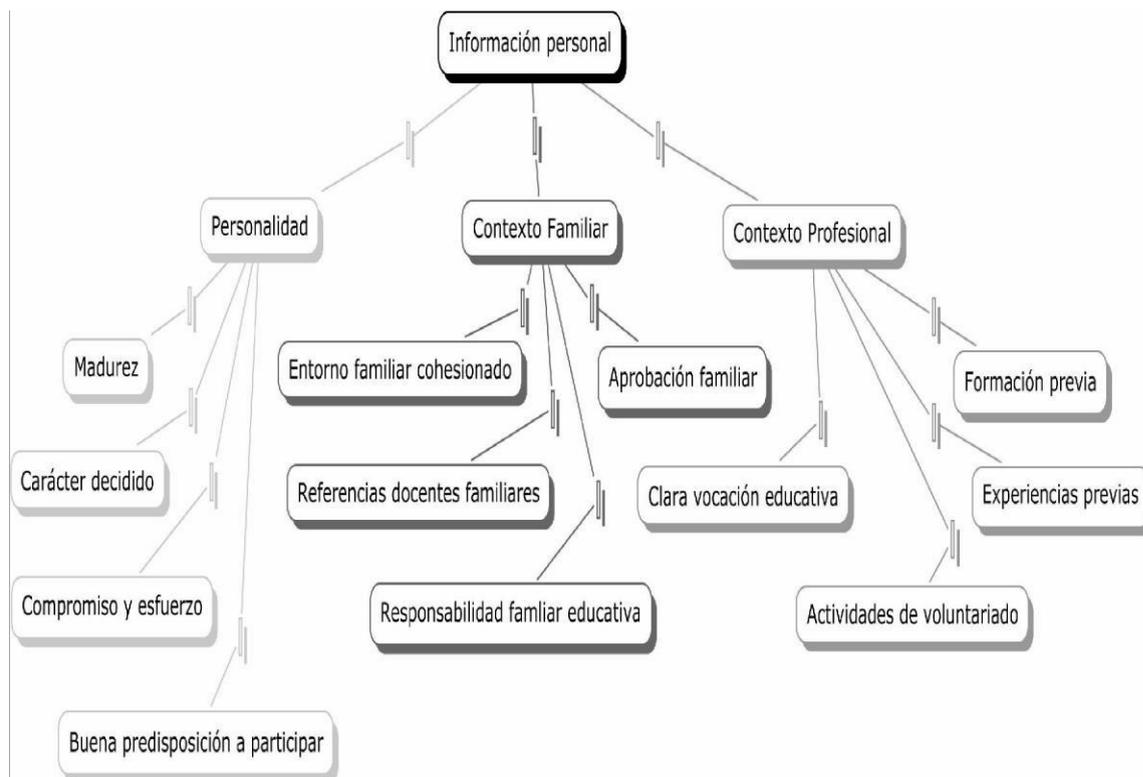


Figura 1. Mapa conceptual con los resultados de la categoría de información personal.

##### 4.1.1. Personalidad

La personalidad es un aspecto de gran interés para determinar el tipo de alumnado participante en proyectos similares al presente. Mediante el análisis de las entrevistas realizadas hemos resaltado cuatro aspectos que describen la personalidad de las alumnas.

En primer lugar destacamos la madurez. Nuestras alumnas presentan un elevado nivel de responsabilidad, en unos casos como consecuencia de la asunción de tareas a nivel familiar y, en otros, por el cambio producido al encontrarse con una realidad distinta de la esperada. Esto les ha llevado a recapacitar, valorar y adaptar sus decisiones y acciones futuras, afrontando la vida de una forma más madura.

Yo he madurado muchísimo y... y estoy aprendiendo y estoy aquí (...) para formarme y para después tener un buen futuro laboral o intentar por lo menos encontrar un buen trabajo.

Junto con la madurez, la personalidad de las alumnas se distingue por mostrar un carácter decidido. Eso les permite tomar decisiones en función de sus objetivos y preferencias sin dejarse llevar por la opinión de otros. Claro ejemplo de ello es la elección de sus

amistades en base a sus intereses personales o la decisión de cambiar de estudios con vistas a un futuro laboral más satisfactorio, tras ver que lo que estaba estudiando hasta la fecha no era de su agrado.

En clase estaba con la gente que estudiaba y yo cuando salía al patio estaba con mis amigas pero yo me juntaba con la gente que estudiaba y que le gustaba sacar buenas notas y... yo sí, eso siempre. No me han... me he influenciado por nadie.

Otro aspecto destacado es su elevado sentido del compromiso y esfuerzo, ya que cuando se implican con una actividad se involucran en ella con la intención de lograr los objetivos propuestos sin preocuparse por la dedicación que les suponga. Así pues, son capaces de comprometerse con su educación para continuar sus estudios tras abandonarlos por motivos personales. Otro ejemplo de compromiso es su predisposición a colaborar en ciertas actividades sin estar obligadas a hacerlo y sin esperar nada a cambio. Igualmente tienen la entereza suficiente para afrontar algunas situaciones conflictivas que les puede presentar la docencia, manteniendo la ilusión e intención de educar a los alumnos por encima de todo. Esto demuestra que son conscientes de que, pese a ser tareas costosas, se puede obtener una sensación de bienestar al alcanzar los objetivos propuestos.

En verano yo disfruto estando en la escuela de verano, son 15 días pero me lo paso muy bien porque (...) tengo niños de los 3 hasta los 5 años (...) es un poco cansado pero (...) me recompensa el esfuerzo.

La última característica destacada de la personalidad de las alumnas es la buena predisposición a participar. Como ya hemos visto, son alumnas comprometidas capaces de hacer algo por alguien sin esperar nada a cambio, por lo que muestran su deseo de participar lo antes posible y más allá de lo estipulado en el servicio. Además, consideran el programa formativo como bonito, diferente y muy interesante, al igual que el resto de la clase, por lo que opinan que sería muy positivo participar y ayudar a los niños y niñas.

Fuimos las primeras que empezamos las actividades con los niños del... de la fundación Borja Sánchez (...) yo me tengo que apuntar, y me tengo que apuntar y al principio (...) he venido 5 sábados cuando realmente no me tocaban tantos.

Deducimos que las alumnas tienen una personalidad madura, con un carácter decidido y un elevado nivel de compromiso y esfuerzo, además de presentar una buena predisposición a participar en proyectos similares al propuesto.

#### **4.1.2. Contexto familiar**

Conocer el contexto familiar del alumnado nos permitió acceder al entorno en el que crecieron y nos ayudó a comprender mejor su forma de ser, pensar y actuar. En primer lugar debemos señalar que las alumnas conviven en un entorno familiar cohesionado como consecuencia de la estrecha relación existente entre los miembros de su familia. Así pues, hacen referencia a muchos de sus familiares a la hora de comentar sus experiencias personales demostrando el gran vínculo que les une y que los tienen muy presentes. Igualmente no dudan en admitir la influencia de sus familiares en sus propias decisiones, lo que nos deja ver lo importantes que son en sus vidas.

Mis padres pues un poco te... como yo aún no tenía, o sea, personalidad si pero que te... un poco que te influyen la decisión también de tus padres, pues haz ADEM2, no sé qué, tal, entonces empecé a hacer ADEM.

La presencia o ausencia de referencias docentes en el contexto familiar es otro aspecto importante en su identidad profesional. Hemos observado que el estar rodeadas de familiares que se dedican a la enseñanza ha influido notablemente en su decisión de ser maestras, aunque el no tenerlos no impide tener vocación por el mundo educativo.

Mi madre es (...) la novia de mi hermano es maestra también (...) mi hermano (...) está estudiando (...) magisterio y educación física (...) también está en la escuela de verano.

La gran unión existente en las familias de las alumnas y el deseo de sentirse aceptadas y valoradas dentro de ellas hacen que éstas quieran responsabilizarse de las labores educativas familiares. Se responsabilizan de reconducir educativamente a sus hermanos/as, primos/as, etc., con el objetivo de evitar su fracaso escolar. De esta forma ponen de manifiesto no solo el deseo de sentirse valoradas dentro del núcleo familiar a nivel personal, sino también a nivel profesional.

Reconducirlo nos está costando (...) él siempre ha sido de notables en el colegio para arriba, y ahora está... con el bien y a veces por comportamiento lo suspenden (...) lo que he estudiado intento aplicarlo con él.

Como consecuencia de la unión familiar las alumnas necesitan del apoyo y consentimiento de sus más allegados, buscando la aprobación de los miembros de su familia en las acciones que emprenden y las decisiones que toman. De esta forma consiguen sentirse más respaldadas y valoradas. Prueba de ello es la satisfacción que muestran al ver como sus familiares están orgullosos de ellas, encantados de que estén estudiando magisterio y sacando buenas notas. Otra forma de lograr la aprobación de la familia es continuar con la tradición familiar de dedicarse a la enseñanza cuando existen muchos docentes dentro de la misma.

Cuando vio que yo estaba haciendo el ciclo (...) aprendiendo (...) que me gustaba, pues mi madre... ha... está orgullosa de mí (...) ahora está encantada de la vida de tener una hija que está estudiando magisterio, que está sacando buenas notas (...) parece que el hombre haya dicho, ¡juy! pues mi hija ya está centrada.

Por todo ello, podemos entender que el contexto familiar de las alumnas se ha caracterizado por la cohesión, lo que ha hecho que éstas buscasen la aprobación de sus familiares en sus decisiones y se responsabilizasen de las tareas educativas dentro del entorno de su familia. Constatamos que tener docentes en la familia es un elemento importante pero no determinante a la hora de elegir los estudios de magisterio y de implicarse en vivencias como la propuesta en este proyecto de APS.

#### **4.1.3. Contexto profesional**

Junto con la personalidad y el contexto familiar, el contexto profesional en el que se han ido formando las alumnas también nos ha aportado información valiosa sobre su forma de ser, pensar y actuar.

---

<sup>2</sup> Grado en Administración de Empresas.

El primer aspecto destacable del contexto profesional de las alumnas es la clara vocación educativa que muestran. Esta intención por dedicarse a la enseñanza viene determinada tanto por su propia aspiración de ejercer como docentes, como por algunas influencias externas. Mientras que en unos casos desean ejercer en centros de menores o prisiones, en otros se decantan por trabajar en centros de Educación Infantil o dedicarse a la Educación Especial. La aplicación APS ha servido para reafirmar su vocación.

Educación especial (...) desde 4º de ESO o 3º que yo ya dije (...) que tiraría por aquí, me gustaban (...) me parece (...) bonito y me parece diferente.

La formación académica adquirida ha supuesto una serie de experiencias docentes de gran valor (prácticas en centros formativos, participación en diversas actividades voluntarias, trabajo en guarderías y escuelas de verano) tanto para su futuro profesional como para participar en el programa APS.

Llevo pues unos 4 años (...) trabajando con... con niños durante el verano. Normal... de 3, 4 y 5 años y (...) me gustan mucho, luego también en... en pascua.

De estas experiencias docentes previas destacamos la participación en actividades de voluntariado. La colaboración de forma altruista con un asilo de ancianos refuerza su carácter solidario e interés por participar en nuestro programa. Esto pone de manifiesto que poseen un carácter solidario y un deseo de colaborar activamente con la sociedad.

Yo ya había colaborado cuan... desde los 14 hasta los 17 o así, en... en el asilo de ancianos.

Como tienen claro que quieren dedicarse a la docencia y el ámbito en el que desean hacerlo, se han ido formando previamente en base a sus propios deseos. Así pues, poseen titulaciones académicas como el Ciclo Formativo de Infantil o el de Monitor/a de tiempo libre lo que les ha proporcionado una mejor preparación para contribuir en el servicio.

Decidí hacer el ciclo de educación infantil, fueron dos años, aprendimos muchísimo me... me encantó.

Todos estos aspectos nos ayudan a conocer el contexto profesional de las alumnas. Un contexto determinado con una clara vocación educativa que les ha llevado a obtener una adecuada formación previa, al igual que a participar en diversas experiencias educativas entre las que podemos destacar algunas actividades de voluntariado.

#### **4.2. Aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal**

En esta categoría mostramos la información referente a los aprendizajes y mejoras de carácter personal que se adquieren al participar en el servicio. Hemos realizado dos divisiones, en la primera incluimos los aprendizajes y mejoras de carácter genérico y en la segunda las actitudes y valores.

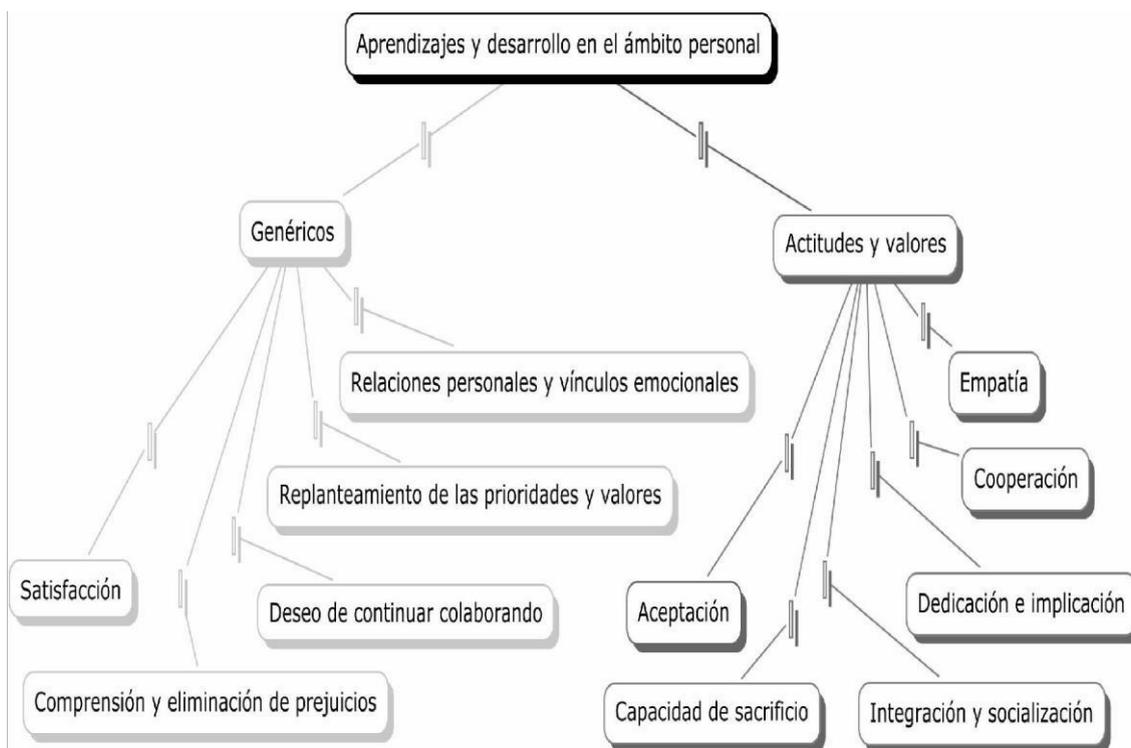


Figura 2. Mapa conceptual con los resultados de la categoría de aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal.

#### 4.2.1. Genéricos (Aprendizajes)

Los aprendizajes y desarrollos en el ámbito personal de carácter genérico nos han dado una visión global de la repercusión personal que produce la aplicación del programa formativo de APS. Veámoslo de forma más detenida.

Las alumnas han descrito la satisfacción personal que les ha provocado el servicio no pudiendo referir nada negativo y manifestando que les ha gustado mucho más de lo que esperaban, haciéndoseles corto. La participación en la experiencia APS les ha generado sensaciones positivas que compensan el esfuerzo, el sacrificio y la complejidad de la actividad, deseando que se prolongara durante más tiempo.

La experiencia me encantó, o sea, fue una satisfacción muy grande porque (...) siempre muy positivo (...) todo muy positivo, es que no puedo decirte nada malo (...) Satisfecha, y muy contenta.

Otro aspecto destacable es la mejora en cuanto a la comprensión de la diversidad y eliminación de prejuicios. Antes de participar en el servicio consideraban que los niños y niñas de la fundación no eran normales. Este hecho es una cuestión de debate en sí misma, pues podríamos discutir ampliamente sobre este tipo de prejuicios. Sin embargo, tras la experiencia consideran que las diferencias con otros niños/as sin discapacidad son menores de lo que esperaban. Han descubierto que son niños/as que aprenden y juegan como todos e incluso plantean que no les importaría trabajar con ellos, algo que no valoraban hasta la fecha. Así pues, fueron capaces de entender la situación del alumnado con diversidad funcional además de incluirlo en un entorno de total normalidad.

Ahí me di cuenta sobretodo y dije... es que son niños normales, que... lo único que pasa (...) que tienen esa discapacidad y ya está (...) que aprenden como todos y que juegan como todos y que... como cualquier niño.

Los aspectos descritos provocaron el deseo de continuar participando. Esto muestra la voluntad de las alumnas de dedicar su tiempo libre a colaborar con la Fundación en la atención estos niños/as, es decir, de convertirse en voluntarias en una causa social. Esto demuestra lo gratificante que fue la experiencia vivida en la aplicación de APS.

Después de esta yo quiero seguir aprendiendo y quiero seguir, si se me presentan más oportunidades pues si que las cogeré.

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

Te hace reflexionar un poco (...) nos ayudaba a ver (...) lo que realmente son problemas, no... ¡uy me ha salido mal un examen o se me ha roto no se qué! Sino tener a un hijo así y tenerlo así toda la vida (...) es muy duro.

También podemos hacer referencia a las relaciones personales y vínculos emocionales que se establecieron durante la experiencia. El afecto y la estrecha relación existentes hacían que se compartieran sentimientos e intimidades, afectando tanto al entorno social de los niños/as como al de las alumnas.

Borja era muy cariñoso y siempre... dame un besito, ¿vienes a mi casa a jugar? (...) nos comentó que su madre y su padre estaban separados (...) me fui a casa y se lo conté a mi madre nada más llegar.

Las alumnas obtuvieron una serie de beneficios genéricos a nivel personal como la satisfacción y la comprensión y eliminación de prejuicios. Esto les ayudó a replantearse algunas prioridades y valores determinados. Los vínculos emocionales que se establecieron resaltaron la importancia de la relación con el entorno social. De ello se desprende que la relación de reciprocidad que supone el APS facilita, entre otras cosas, la aparición de beneficios personales significativos así como actitudes y valores que desarrollamos en el siguiente apartado.

#### **4.2.2. Actitudes y valores**

A raíz de la participación en el servicio se pusieron de manifiesto una serie de actitudes y valores de carácter moral de gran interés a nivel educativo. Un primer valor a señalar es la aceptación. Ver cómo un niño o niña acepta la situación de no poder correr o usar una pierna mientras que otras personas sí pueden, permitió comprobar a las alumnas que no sólo son conscientes de sus limitaciones, sino que las asumen con un grado de madurez asombroso y poco habitual a su edad.

Me quedé un poco fascinada de lo bien asumido que tienen su discapacidad (...) ¡Mira, mira, yo lo hago bien como mi hermano a pesar de que yo la pierna derecha no puedo

usarla! (...) a pesar de tener 6 años, o sea, él ya tiene asumido que no es igual que su hermano y que tiene una pierna que no la puede gastar.

Como consecuencia de la aceptación de esas limitaciones motrices se desarrolla la capacidad de sacrificio. Las alumnas comentaron que los niños/as de la fundación presentaban un nivel de entrega tal que pese a sus limitaciones motoras seguían progresando. Esta situación hace que disfruten de sus logros y posibilidades de movimiento, por lo que las aprovechan al máximo y se sienten agradecidos por ello, algo que no todos los niños y niñas hacen.

Que quieren superarse que no pueden correr y a lo mejor lo intentan (...) cada vez querían superarse ellos mismos más, y los obstáculos que les ponías (...) intentaban y lo intentaban, o sea era... superarse a ellos mismos... y muy bien.

También se ha desarrollado la integración y la socialización a partir del elevado nivel de cohesión social que se ha dado en la práctica. El ambiente de inclusión reinante favoreció la aparición de amistades y el disfrute de los juegos colectivos, siendo capaces de organizarse y relacionarse sin hacer distinciones entre ellos/as.

Yo veía que disfrutaban mucho más cuando estaban juntos (...) ellos jugaban y se organizaban todos juntos (...) se relacionaban (...) todos jugábamos a la vez y no había distinciones.

Debido a la gran entrega que requería el programa formativo, aparecieron en las alumnas actitudes fundamentadas en la dedicación e implicación.

Involucrarte en... aquello que te gusta (...) estar por y para los niños.

La cohesión social favoreció la cooperación. El sentimiento de grupo posibilitó el trabajo en equipo y la prestación de ayuda de forma mutua y continua. La cooperación es otro de los valores que se pone de manifiesto en la aplicación del APS.

Borja (...) tiene un hermano gemelo (...) Y veías como el hermano que era igual (...) que él cogía al otro así de los hombros (...) el cómo se ayudan y cómo... entre todos se ayudan (...) el niño ahí que no podía casi y arrastrando al hermano...

La empatía es otro valor importante trabajado a través del programa formativo. Las alumnas no solo tenían que entender la situación de los niños y niñas para ejercer mejor su función, sino que en ocasiones llegaron a experimentar sentimientos muy cercanos a los suyos. Esto les afectó hasta el punto de ofrecerles consuelo e incluso llegar a modificar algunas actividades para beneficiar al alumnado. Tuvieron que ser capaces de ver y sentir las situaciones desde un punto de vista diferente al suyo poniéndose en el lugar de una persona con diversidad funcional.

Estaban sus hermanos y él quería jugar con sus hermanos y con los demás niños no quería estar allí sentado (...) no se lo estaba pasando bien (...) se estaba aburriendo (...) Y dije si te llevo allí porque no... no... no se lo estaba pasando bien.

Por lo tanto gracias al programa de APS se potenciaron valores como la aceptación, la capacidad de sacrificio, la integración, la socialización, la cooperación, la empatía y actitudes como la dedicación e implicación.

## 5. Conclusiones y discusión

Considerando los resultados obtenidos podemos concluir que la investigación nos ha permitido conocer el perfil básico del alumnado participante en el programa de APS. Ello permite contestar afirmativamente a la primera pregunta de investigación. Hemos podido acceder a los sentimientos, deseos, creencias y valores compartidos en nuestra aplicación metodológica (Bolívar, 1998). Además, este hecho nos permite ver cómo las alumnas crean y reflejan el mundo social que les rodea (Ruiz & Ispizua, 1989). Así pues, podemos determinar que la muestra está formada por chicas con una personalidad madura, decidida, comprometida y con una buena predisposición a participar. Buscan la aprobación de su familia y se responsabilizan de los aspectos educativos de la misma en un contexto familiar cohesionado y queda patente que tener familiares que se dedican a la enseñanza no implica tener una mayor vocación docente. En el contexto profesional presentan una clara vocación educativa, una adecuada formación y gozan de algunas experiencias previas de gran valor como actividades de voluntariado.

En cuanto a los resultados registrados en el ámbito personal podemos concluir, contestando a la segunda pregunta de investigación, que las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral, ya que aportan aprendizajes genéricos como la satisfacción, el deseo de continuar colaborando, la comprensión y eliminación de prejuicios, el replanteamiento de prioridades y valores, el fomento de una serie de actitudes y valores como la aceptación, la cooperación, la empatía, la capacidad de sacrificio, la integración, la socialización y la dedicación e implicación. Estos resultados concuerdan con los descritos una importante revisión sobre 40 estudios de aplicación de APS (Yorio & Ye, 2012), que determinan efectos en cuestiones de entendimiento social como la conciencia y la sensibilidad social, la percepción de la gente discapacitada, las habilidades interpersonales, los valores éticos y morales, la responsabilidad y el compromiso con las necesidades de la comunidad; y sobre la perspectiva personal de ellos mismos, como la identidad, la determinación, la autoestima, la persistencia, la autoeficacia y las aspiraciones profesionales.

Por último, los resultados de esta investigación apuntan a la idoneidad de las Historias de Vida como instrumento adecuado para valorar las experiencias de APS. Esta técnica, que forma parte de la metodología bibliográfico-narrativa, da voz a los sujetos investigados, ofreciendo la información necesaria para investigar. Dadas las características intrínsecas del APS, es conveniente utilizar metodologías cualitativas para profundizar en las vivencias del alumnado derivadas del proceso de enseñanza/aprendizaje experiencial realizado. En este sentido, nuestros resultados concuerdan con los beneficios de la investigación narrativa en la EF y el deporte (Pérez, Devís, Smith & Sparkes, 2011). En definitiva, la investigación mediante Historias de Vida nos ha posibilitado mejorar la comprensión de las experiencias del alumnado, entender el significado que les otorgan, motivar la acción comunicativa y aportar nuevas interpretaciones sobre la práctica profesional y las experiencias personales.

## Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, P. & García-Peinado, R. (2012, julio). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Recuperado el 13-09-2013 de <http://www.cidui.org/>

Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- Chiva, O.; Gil, J. & Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad: aprendizaje-servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 41-48.
- Fiske, M., Kendall, P. L. & Merton, R. K. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada, *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 1, 215-230
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Furnham, A. (1992). Habilidades Sociales. En R. Harré. y R. Lamb. (Ed.), *Diccionario de Psicología social y de la personalidad* (pp. 125). Barcelona: Paidós.
- Galvan, C. & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of Service Learning in Physical Education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70. doi:[10.5193/JEE34.1.55](https://doi.org/10.5193/JEE34.1.55).
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Castellón: Universidad Jaume I.
- Gil, J., Chiva, O. & Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 89-108.
- Gil, J., Martí, M., & Nebot, E. (2011) Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud. Actas congreso mejora educativa y ciudadanía crítica. *Quaderns digitals*, 69.
- Gil, J., Francisco, A. & Moliner, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Revista tándem: didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica (4ª Ed)*. Madrid: Morata.
- González, J. F. (2009). La formación para la participación ciudadana dentro y fuera de la escuela. Perspectivas desde Bogotá. *Investigación en la Escuela*, 68, 63-72.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho & J. I. Rivas. (coord.) *Historias de Vida en Educación Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional (Tesis doctoral)*. Universidad de Málaga, Málaga.
- López, V. M., García, A., Pérez, D., López, E., & Monjas, R. (2004). *Las historias de vida en la formación del profesorado de Educación Física*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57.
- Marín, R. (1990): Valores y fines. En VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy: conceptos, autores, temas* (pp. 163-179). Madrid: Dykinson.

- 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.
- Pechak, C., & Thompson, M. (2011). Going global in Physical Education: international Service-Learning in US based programs. *Physiotherapy Research International: The journal for researchers and clinicians in physical therapy*, 16(4), 225-236.
- Pérez, V. M., Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). *La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve*. *Movimiento*, 17(1), 11-38.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health Education and interactive drama: findings from a Service Learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. & García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 35-55.
- 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. The University of Pittsburgh*, 11(1), 9-27.