

L'aprenentatge-servei en educació física: una proposta de millora personal i social en l'etapa d'educació primària

JESÚS GIL GÓMEZ (jegli@uji.es)

Universitat Jaume I

MARÍA MARAVÉ-VIVAS (marave@uji.es)

Universitat Jaume I

1. Introducció

L'etapa d'educació primària és una etapa clau en el desenvolupament social, cultural i personal. En aquesta etapa, s'hi forgen els valors, les creences i les actituds que potenciaran l'aparició en el futur d'un tipus determinat de ciutadania. Entenem la ciutadania com a democràcia i participació, avançant cap a la tan desitjada justícia social, en la línia de Cortina (1997). Sols la creació de persones crítiques, reflexives i conscienciades de la realitat social que les envolta farà possible una ciutadania veritablement implicada i participativa que serà la font principal d'un canvi social. Aquest camí és llarg i complex, ja que la creació d'identitats és un procés multifactorial i en contínua evolució.

Aquest objectiu, en edats primerenques, estarà molt condicionat pel tipus d'estímul als quals se sotmet l'alumnat. L'escola tradicional ha estat una font d'estímul lineals, basats únicament en el foment dels trets més conceptuals, apostant per l'acumulació de coneixements sovint sense massa significat per a l'alumnat (García-Sanz, 2011, 2014). És evident que aquest model, limitat al seu origen, no és conseqüent ni amb els plantejaments i demandes de l'actual sistema educatiu ni amb la construcció d'una ciutadania en el sentit que hem defensat anteriorment. El model tradicional ha donat preferència a determinats aprenentatges instrumentals enfront d'altres matèries més humanístiques que influeixen directament en el desenvolupament de competències relacionades amb el creixement personal i social. Ara cal apostar per una escola diferent, on la innovació metodològica amplie els aprenentatges, tot enriquint la persona des d'una perspectiva més humanística i propiciant la participació social com a eina de transformació.

És en aquest context en què l'Educació Física (EF) pot tenir un lloc predominant, ja que disposa d'unes característiques i d'uns elements propis que contribueixen al desenvolupament de la dimensió emocional, intel·lectual, social i física de la persona. Per tant, fa una aposta decidida per la formació integral de l'alumnat, donant valor tant als aprenentatges del *saber* com als de *saber fer* i als de *saber ser i estar*, d'acord amb el plantejament de Delors (1996). En l'etapa de primària, aquest plantejament es veu reflectit en els objectius generals i les competències clau que la legislació educativa marca que s'han d'assolir/desenvolupar entre els 6 i els 12 anys. Destaquen entre els objectius el que reflecteix que l'alumnat ha de valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport com a mitjans

per a afavorir el desenvolupament personal i social, de la mateixa forma que entre les competències apareix la relacionada amb les capacitats socials i cíviques que s'han d'adquirir. L'EF és una assignatura competencial per definició, en incidir globalment sobre la personalitat dels xiquets i xiquetes.

Encara que l'àrea per si mateixa presenta un marc idoni per a desenvolupar habilitats socials i personals, la seua potencialitat es veurà condicionada per la manera com entenem que ha de ser el procés d'ensenyament-aprenentatge. El *com ensenyar* defineix la identitat del docent i condiciona els resultats d'aprenentatge. Les habilitats que l'alumnat desenvolupa seran diferents en funció de les decisions que es prenguen en relació amb la metodologia. Les estratègies metodològiques, les accions i els procediments que s'empren contribuiran en major o menor mesura a aqueixa formació integral a la qual el sistema educatiu ha d'aspirar.

En aquest article, es presenta l'aprenentatge-servei (APS) com una estratègia metodològica idònia per a contribuir al desenvolupament integral de la persona, tot desenvolupant una ciutadania crítica i activa. A més, procura millorar la societat on està ubicat el centre educatiu, de manera que es fa efectiu el principi de l'escola arrelada al medi.

2. Caràcter de l'Educació Física en l'Educació Primària

En l'annex II del Decret 108/2014 que regula el currículum de l'educació primària a la Comunitat Valenciana, es detalla el caràcter de les àrees específiques que s'han de cursar en aquesta etapa educativa. En concret, en la introducció de l'àrea d'EF es concreta que «L'assignatura d'Educació Física té com a finalitat principal desenvolupar en les persones la competència motriu, entesa com la integració dels coneixements, els procediments, les actituds i els sentiments vinculats a la conducta motora». A partir d'aquesta conceptualització del que ha de ser el caràcter d'aquesta matèria en l'educació primària, s'estructuren els continguts d'acord amb el model que Delors (1996) va plantejar dins de l'informe per a la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI. Aquest informe estableix els horitzons, els principis i les orientacions per a poder donar una adequada resposta a la realitat educativa i social. Els quatre pilars bàsics que l'esmentat informe considera fonamentals per a l'educació actual són saber, saber fer, saber ser i saber estar. Des d'aquesta filosofia del que ha de ser l'educació, ens podem adonar que l'educació ha de ser alguna cosa més àmplia que la simple transmissió de continguts acadèmics. Ben al contrari, ha d'incloure totes les dimensions de la personalitat, tot procurant un creixement harmònic i integral de les persones. L'EF no és aliena a aquesta filosofia que es caracteritza per incidir de forma global en l'alumnat, qüestió cada vegada més clara si analitzem les actuals tendències en el seu ensenyament (Lleixà, 2017).

L'informe Delors va suposar el començament d'un canvi en la concepció dels sistemes educatius europeus, aspecte que ha cristal·litzat actualment en la implantació del model competencial de l'educació. Tant el RD 126/2014 que regula l'educació primària en l'àmbit estatal, com el seu desplegament al País Valencià a través del D 108/2014, aposten per aprofundir en aquesta concepció.

Però què significa realment el model competencial de l'educació? Davant aquesta pregunta podríem oferir una doble contestació en funció del tipus d'anàlisi. Des d'una perspectiva de model educatiu, es pot dir que respon a una concepció purament

economicista de l'educació, derivada del pensament neoliberal predominant en les directives europees que impregnen les normatives de cada Estat de la Unió. Es tracta de crear treballadors qualificats en cada camp concret però no desenvolupar un pensament crític que pugui posar en qüestió les estructures econòmiques i socials (Adams i Bell, 2016; Fernández-Balboa, 2017).

Des d'una perspectiva pedagògica, en la qual nosaltres ens situem, la visió és diferent. El model competencial propicia l'aplicació de noves metodologies que avancen cap a la construcció integral de persones, i és una oportunitat per a fer de l'educació una eina d'igualtat (Gil, Moliner, Chiva i García, 2016). Desenvolupar capacitats relacionades amb totes les dimensions permetrà que l'alumnat pugui integrar-se adequadament en la societat, no sols en l'àmbit laboral, sinó també com a ciutadà amb drets i deures, i es fomenta la participació social. Aquesta visió es pot veure reflectida en el Decret 88/2017, que modifica el currículum en el sentit d'incorporar a l'acte educatiu noves formes d'ensenyar/aprendre, on l'alumnat siga actiu i vagi construint el coneixement per si mateix, amb el docent com a guia.

L'objectiu de l'etapa d'educació primària és aconseguir un nivell suficient de desenvolupament de les competències clau determinades per la llei. En aquest sentit, podem dir que per a superar l'etapa, la societat ha decidit quines són les capacitats i habilitats que l'alumnat ha de tenir i en quin grau. L'Ordre ECD/65/2015 les defineix i n'estableix set: comunicació lingüística, competència matemàtica, ciència i tecnologia, competència digital, aprendre a aprendre, competència social i cívica, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor; i consciència i expressions culturals. Des d'una visió àmplia, entenem que l'educació ha de procurar un assoliment adequat de cadascuna d'elles, aspecte que ens conduirà a la formació integral de la persona. Les interpretacions reduccionistes, que opten per la preeminència de les més tècniques envers les més humanes, són excessivament limitades en la seua concepció. L'aposta és clara: l'educació ha de propiciar un treball equilibrat de totes elles i, fins i tot, incorporar-hi altres competències que la mateixa llei no contempla i que estan relacionades amb aquells aspectes que el sistema no considera importants per a la vida (quasi totes relacionades amb l'àmbit humanístic).

En aquest camí s'insereix l'Educació Física, a partir de la concepció que la legislació educativa li confereix per a l'etapa d'educació primària. Tradicionalment, l'EF ha estat entesa com una matèria purament pràctica, en què els continguts procedimentals tenien tot el pes i on les pràctiques metodològiques aprofundien en un model purament mecanicista, acultural, acrític i asistemàtic. D'acord amb Sosoaga (2017), en el currículum oficial encara resten trets d'aquest model, basat en el desenvolupament del cos des del punt de vista de millora de les qualitats físiques i dels aspectes orgànics, biològics, etc.

Tot i això, coincidim amb aquest autor en la idea que el currículum real, el que implemente el docent especialista de forma més o menys inconscient, es basa en la idea de propiciar aprenentatges socials, perseguint la socialització de l'alumnat. Cada vegada més, i de manera pràcticament definitiva, l'EF ha superat aquesta visió. Dotar l'alumnat d'aquells aprenentatges necessaris per a conèixer-se millor, conèixer els altres, entendre i acceptar els xiquets i xiquetes amb capacitats diferents, saber les capacitats i limitacions pròpies (físiques, cognitives, emocionals...), interactuar en la societat que els envolta... Tot a través del cos i el moviment; és el que podem entendre com allò que l'EF aporta al

bagatge personal de l'alumnat, és a dir, és la concreció de la contribució de l'àrea al seu desenvolupament competencial. Aquesta àrea, pel seu caràcter, és ideal perquè els discents adquiriscuen les competències clau, tant pel seu caràcter pràctic com per a incloure el joc com a eina fonamental d'aprenentatge que connecta directament amb els interessos i l'estat psicoevolutiu d'aquestes edats, qüestió que reforça la idea d'incrementar el seu temps lectiu. Tota aquesta reflexió troba el seu suport en el caràcter que a l'EF li confereix l'annex II del Decret 108/2014 en afirmar que «Per a la consecució de la competència motora no és suficient la mera pràctica d'activitat física, sinó que és necessària l'anàlisi crítica que referme les actituds, els valors referenciats al cos, la conducta motriu i la relació amb l'entorn». I, complementàriament, també es planteja que:

Aquesta àrea també es responsabilitza del desenvolupament emocional i afectiu, i de l'acceptació del seu propi cos, amb les seues possibilitats i limitacions, discriminant models erronis a través d'una actitud crítica i reflexiva. L'acceptació i el respecte pels altres han de ser les línies bàsiques d'actuació perquè siga l'alumne qui conforme la seua pròpia realitat corporal, dotant-la progressivament d'un alt grau d'autonomia i iniciativa personal

Aquesta qüestió referma el caràcter ampli que l'EF ha de tenir i que hem defensat anteriorment.

3. Les metodologies actives i experiencials i l'Educació Física

Per a poder donar una resposta educativa adequada a aquest tipus de plantejament educatiu competencial, cal que ens preguntem com ho hem de fer, és a dir, abordar el tipus de metodologia que és convenient emprar per a avançar en la construcció de persones formades integralment. Per tant, l'elecció de les estratègies és transcendental. La proposta és clara: la bibliografia planteja la idoneïtat de les anomenades metodologies actives i experiencials en el procés d'ensenyament-aprenentatge per a desenvolupar competències (Bellido, 2013; García-Ruiz i altres, 2014; Pagès i altres, 2010; Palazón i altres, 2011; Pérez-Pérez, 2014; Robledo i altres, 2015).

D'acord amb aquests autors, aquestes metodologies presenten algunes característiques que les constitueixen com a eines adequades no sols per a formar l'estudiantat d'educació primària en continguts acadèmics, sinó que pretenen dotar-lo d'ètica personal i d'una estructura de valors democràtics que els convertisca en ciutadans participatius, en persones prosocials capaces de millorar la societat en què viuen. Situen l'alumnat en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, qüestió que ajuda a desenvolupar la seua autonomia, socialització, predisposició a participar i coneixement del món que els envolta (Chiva, Gil i Juan, 2014). En aquest sentit, també el docent sofreix un canvi de rol, passant de ser un transmissor de coneixements a actuar de guia del procés, incorporant com a tasques pròpies facilitar, motivar i ajudar l'alumnat en la construcció del seu coneixement. Tenen com a nexa d'unió en la seua aplicació pràctica la realització d'activitats cooperatives, situant-se l'aprenentatge cooperatiu en la base del seu ús pedagògic. D'acord amb Pujolàs (2008, 2012) en aquesta metodologia l'alumnat s'ha d'ajudar i animar a l'hora d'aprendre, al mateix temps que ha d'aprendre i contribuir perquè aprenguen els companys i companyes,

en un camí compartit per a aconseguir els objectius plantejats (interdependència positiva).

El mateix Decret 108/2014, quan fa referència en l'annex II a com s'ha d'enfocar la docència de l'EF, aposta per la introducció d'aquestes metodologies en la pràctica docent com a forma eficaç d'atendre la diversitat de l'alumnat quant a interessos i personalitats:

En relació amb la didàctica, és evident que la diversitat de continguts obliga que la metodologia utilitzada siga diferent en cada context, i són especialment adequades les metodologies actives i inclusives, a més de l'aprenentatge cooperatiu. Es tracta d'utilitzar diferents metodologies que permeten atendre adequadament la diversitat de l'alumnat.

Aquest Decret ha estat modificat pel Decret 88/2017, que aprofundeix en la necessitat d'incorporar innovacions didàctiques, apostant pels projectes interdisciplinaris per a garantir l'adquisició de les competències i els objectius del currículum, qüestió que significa utilitzar les metodologies actives i experiencials que estan en la base de l'aprenentatge per projectes, a la vegada que aporta un component d'aprofitament educatiu del medi. El punt 5 de l'article 12 ho especifica de la següent manera:

Per fomentar la innovació i promoure l'autonomia dels centres, la programació didàctica es pot dur a terme mitjançant projectes específics, com ara treball per projectes, per àmbits, interdisciplinaris, adreçats a millorar l'èxit escolar que asseguren a l'alumnat l'adquisició de les competències i els objectius del currículum.

L'EF no és una matèria aliena a aquesta nova tendència. De fet, les metodologies actives i experiencials són especialment interessants per a abordar la seua ensenyança. Atés que té un caràcter intrínsecament pràctic, el seu ensenyament no es pot concebre sense el plantejament d'una forta dimensió vivencial basada en l'experiència. D'acord amb Fernández (2006) i Palomares i Garrote (2009), el plantejament docent de l'àrea ha de focalitzar-se en l'aplicació i resolució de problemes tan reals com siga possible, qüestió que permet vincular l'EF a l'entorn físic, social i cultural en què viu l'alumnat, obrint un món de possibilitats per a desenvolupar competències des de l'EF i aprendre'n els continguts.

En aquest marc, i entenent que aquest tipus de metodologies es presenten com una opció molt adequada per a renovar i actualitzar el «com ensenyar», a continuació es presenta la metodologia de l'aprenentatge-servei (APS).

4. L'aprenentatge-servei: noves perspectives formatives en l'educació primària a través de l'Educació Física

El concepte d'APS va més enllà d'una simple definició. Té uns trets d'identitat que caracteritzen la seua aplicació: és una metodologia que n'inclou d'altres (aprenentatge cooperatiu, aprenentatge basat en problemes, etc.) en la qual el protagonisme recau en l'estudiantat i incorpora la comunitat com a element clau sobre la qual actuar atenent alguna necessitat no coberta. Persegueix aconseguir objectius acadèmics i personals (valors) per part de l'alumnat, a la vegada que es contribueix al desenvolupament comunitari. Des d'aquestes característiques, Gil (2012) la defineix com una metodologia activa que integra

la prestació de serveis a la comunitat amb l'aprenentatge de continguts acadèmics amb una doble intencionalitat: propiciar l'aprenentatge acadèmic aplicant coneixements en contextos reals i desenvolupar valors ètics i de ciutadania prestant un servei a la comunitat que cobrisca alguna necessitat no atesa.

Aquest mateix autor, junt amb Puig i altres (2007) estableixen alguns principis que regeixen l'aplicació de l'APS: suposa un benefici per a la societat, amb una reciprocitat formativa per a l'alumnat; és aprenentatge experiencial, ja que vincula l'estudiantat amb el seu context; procura una transformació social, en grau petit i local, però molt significatiu; suposa una reflexió per part de l'alumnat, com a un aspecte clau per a prendre consciència del que ha après i de la dimensió social que hi ha darrere del projecte; porta implícit un elevat grau de planificació i organització, ja que en situar l'acció fora de les aules físiques suposa una logística complexa; habitualment procura un increment del benestar de les persones i del seu nivell d'inclusió social, ja que molts projectes incideixen en col·lectius desfavorits i que presenten risc d'exclusió social i implica assumpcions de rols significatius per a la joventut, tot buscant l'aprenentatge significatiu i la responsabilitat. Com és patent a la vista d'aquests principis, el seu ús suposa un canvi complet de paradigma educatiu, ja que trenca molts dels usos educatius predominants en les escoles en l'actualitat.

Dins del principi de situar l'alumnat en el centre del procés d'ensenyament/aprenentatge, l'aplicació de l'APS segueix unes fases en les quals té un protagonisme elevat i n'és el principal actor. Les fases per a implementar l'APS en són sis:

1. Detecció del camp d'acció. L'alumnat ha de comprendre i interpretar el context social en què s'insereix la seua activitat de servei i les necessitats que requereixen ser ateses. Amb el professorat de guia han de ser capaços de detectar la necessitat a atendre i establir una proposta sobre la manera d'intervenir a través de l'aplicació de continguts de la matèria.
2. Planificació del projecte. Aquesta fase inclou l'establiment d'objectius de tipus pedagògic i de servei. S'han de planificar conjuntament el projecte de servei a la comunitat i els objectius de tipus curricular que s'hi pretenen aconseguir. També implica reflexionar sobre les raons que justifiquen el servei a la comunitat i el que implica l'exercici de la ciutadania activa.
3. Aplicació. Suposa l'execució material i pràctica de la planificació realitzada en la fase anterior. Hi ha diferents tipus de servei dins de la metodologia APS (servei directe, indirecte i *advocacy*).
4. Avaluació. És dissenyada i duta a terme per l'alumnat, junt amb el professorat. Es tractarà de dur a terme una anàlisi del projecte, deixant constància del nombre de participants, la duració, la descripció del projecte, els materials i els objectes produïts (en el cas que fóra pertinent), els objectius curriculars tractats en el seu desenvolupament, els beneficis acadèmics derivats, els beneficis afectius (millora d'habilitats socials, habilitats de treball en equip), l'impacte del projecte sobre la comunitat (a través d'enquestes d'opinió, entrevistes...).
5. Reflexió. No sols s'aprèn de l'acció, sinó també de la reflexió que es fa sobre la mateixa acció. La reflexió constitueix un aspecte central per a garantir l'aprenentatge que es deriva de l'acció. És el marc en què se sintetitza i es reorganitza tota la informació que

l'alumnat rep de l'experiència del servei i de l'aprenentatge de les matèries, i es converteix en el recurs educatiu que afavoreix l'explicitació de les connexions entre el projecte concret i els objectius curriculars perseguits. Algunes tècniques que es poden emprar són: el diàleg sobre la mateixa acció, el pensament crític sobre les diferents fases, la redacció d'informes i de conclusions, la demostració a altres persones dels aprenentatges adquirits i l'avaluació del projecte en el seu conjunt.

6. Reconeixement. Reconèixer el valor del treball realitzat per l'alumnat constitueix un aspecte important del projecte de servei. No es tracta només de posar notes, sinó de donar la màxima difusió possible als projectes executats.

Però cal preguntar-se les raons per les quals l'EF és una àrea idònia per a utilitzar l'APS en l'educació primària. Com hem vist anteriorment, les metodologies actives i experiencials són adequades per a desenvolupar el model competencial. Més concretament, en el cas de l'EF, la seua idiosincràsia és molt compatible amb els principis que fonamenten l'APS. Aquesta és una bona forma de treballar els continguts de l'assignatura, ja que la varietat que presenten i la seua connexió amb realitats properes socials fan que es puguin abordar des de la practicitat de la metodologia en qüestió.

El currículum de primària ens diu que l'EF ha de contribuir al desenvolupament d'una sèrie de competències. Partint de la seua anàlisi arribem a la conclusió que existeixen evidències en la literatura que ens indiquen que, amb la implementació de projectes d'APS, es produeixen aqueixos aprenentatges competencials, fent-hi especial èmfasi en els acadèmics i socials. Entre les competències que s'han de desenvolupar i els aprenentatges que deriven de la implementació de la metodologia, trobem la cooperació i la solidaritat, el pensament crític i reflexiu, el sentit d'iniciativa, iniciar-se en l'aprenentatge motriu per a continuar-lo de forma autònoma i transferint-lo a activitats físiques, esportives i expressives, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor, autosuperació i actitud positiva davant les dificultats, l'educació cívica i constitucional, el desenvolupament sostenible i el medi ambient; i el desenvolupament emocional i afectiu.

Per a afermar aquesta connexió, aportem investigacions que han estudiat els efectes de l'aplicació de l'APS en l'alumnat en l'àmbit de l'EF, i en destaquem els camps de millora:

- Aptitud per al desenvolupament de la comprensió cultural. Diversos estudis (Galvan i Parker, 2011; Konukman i Schneider, 2012; Tremethick i Smit, 2009) mostren efectes en l'alumnat en relació amb el desenvolupament de la consciència cultural i les habilitats socials i culturals.
- Prevenció de l'obesitat infantil. Himelein, Passman i Phillips (2010); Maney i altres (2009) i Massey-Sokes i Meaney (2006) van observar que l'alumnat desenvolupava competències relacionades amb l'educació per a la salut, element clau en la prevenció de l'obesitat infantil.
- Comprensió de la diversitat. Baldwin, Buchanan i Rudisil (2007) aporten que l'APS empodera l'alumnat per a lluitar contra les injustícies.
- Aprenentatge dels continguts didàctics de la matèria. Autors com Galvan i Parker (2011), Gil (2012) i Meaney, Griffin i Bohler (2009) aporten evidències sobre el fet que l'alumnat obté un grau elevat d'assoliment dels continguts propis de la matèria d'EF.

5. Conclusió

En la situació educativa i social actual on es posa de manifest que hi ha una crisi de valors morals, socials i certa passivitat en la ciutadania, l'aplicació d'innovacions educatives que implementen estratègies metodològiques com l'APS pot fer passos en el sentit de millorar la consciència cívica de les futures generacions. La sensibilitat pels problemes socials i el millor coneixement de l'entorn, contribueixen a fer camí en aquest sentit. La proposta presentada pretén aportar una alternativa sobre com enfocar l'acció docent dins dels centres d'educació primària.

Centrant-nos en el camp de l'EF, considerem que la innovació educativa ha de dirigir-se cap a una reforma del «com ensenyar» i replantejar l'enfocament pedagògic de l'EF. Entenem l'APS com una oportunitat que fa compartir els aprenentatges acadèmics que l'alumnat va adquirint a través de l'atenció d'unes necessitats socials, amb el consegüent benefici de la comunitat derivat d'aquesta pràctica. El seu ús en els centres educatius pot ser una bona forma d'aportar millores personals i socials.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M. i L.A. Bell (2016): *Teaching for diversity and social justice*, Nova York, Taylor & Francis.
- BALDWIN, S.C., BUCHANAN, A.M. i M.E. Rudisill (2007): «What Teacher Candidates Learned About Diversity, Social Justice, and Themselves From Service-Learning Experiences», *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- BELLIDO, M.C. (2013): «Enseñar a aprender con metodología activa en el Grado en Bellas Artes» *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, p. 593-603. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- CHIVA, O. GIL, J. i P. JUAN (2014): «La edad y la experiència prosocial como factores de la predisposición hacia las metodologías activas en el área de Educación Física», *Revista Digital de Educación Física*. 30(5)51-68.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- DECRET 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. [2014/6347]
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO.
- DECRET 88/2017, de 7 de juliol, del Consell, pel qual es modifica el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. [2017/6394]
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2017): «A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE», *Sport, Education and Society*, 22:5, p. 658-668.
- FERNÁNDEZ, A. (2006): «Metodologías activas para la formación de competencias», *Educatio XXI*, 24.
- GALVAN, C. i M. PARKER (2011). «Investigating the Reciprocal Nature of Service-Learning in Physical Education Teache Education», *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.
- GARCÍA-RUIZ, R., GONZÁLEZ, N. i P. CONTRERAS (2014): «La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11, 49-60.
- GARCÍA-SANZ, M.P. (2011): «Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES», En: J.J. Maquilón (coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, Murcia, Editum.

- GARCÍA-SANZ, M.P. (2014): «La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 87-106.
- GIL, J. (2012): *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física*, Tesis doctoral, Universitat Jaume I.
- GIL, J. MOLINER, O. CHIVA, O. i GARCÍA, R. (2016): «Una experiència de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana», *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73
- HIMELEIN, M., PASSMAN, L., i J.M. PHILLIPS (2010): «Community, Care Setting, and Worksite Initiatives», *American Journal of Health Education*, 41(6), 368-378.
- KONUKMAN, F. I R. SCHNEIDER (2012): «Academic Service Learning in PETE: Service for the Community in the 21st Century», *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.
- LLEIXÀ, T. (2017): «Didáctica de la Educación Física: Nuevos temas, nuevos contextos», *Didacticae*, 2, 2-5.
- MASSEY-STOKES, M. i K.S. MEANEY (2006): «Understanding Our Service-Learning Community: An Exploratory Study of Parent, Teacher, and Student Perceptions About Childhood Obesity», *Fall*, 28(2), 53-60.
- MEANEY, K. S., HART, M. A. I L. GRIFFIN (2009): «Fun & Fit, Phase I: A Program for Overweight African American and Hispanic American Children from Low-Income Families», *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(6), 35-39.
- MEANEY, K., GRIFFIN, K. i H. BOHLER (2009): «Service-Learning: A Venue for Enhancing PreService Educators' Knowledge Base for Teaching», *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2) Article 21.
- ORDRE ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'Educació Primària, l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat.
- PAGES, T., CORNET, A. i J. PARDO (2010): *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*, Barcelona, Octaedro.
- PALAZÓN-PÉREZ, A., GÓMEZ-GALLEGO, A.J., GÓMEZ-GALLEGO, C., PÉREZ-CÁRCELES, M.C. i J. GÓMEZ-GARCÍA (2011): «Relationship Among Application of Active Teaching Methodologies and Learning of University Student», *Bordón*, 63 (2), 27-40.
- PALOMARES, A. i D. GARROTE (2009): «Educación, Democracia e Interculturalidad», *Ensayos*, 23, 327-343.
- PÉREZ-PÉREZ, I. (2014): «El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria», *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 56-75.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. i J. PALOS (2007): *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Octaedro.
- PUJOLÀS, P. (2008): «El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido», *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41
- PUJOLÀS, P. (2012): «Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo», *Educatio XXI*, 30, (1) 89-112.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.
- ROBLEDO, P., FIDALGO, R., ARIAS, O. i M.L. ÁLVAREZ (2015): «Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas», *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383.
- SOSOAGA, A.L. (2017): *Discurso y praxis de la Educación Física en el País Vasco en el contexto de la Escuela Primaria el País Vasco en el contexto de la Escuela*. Tesis doctoral, Universitat del País Basc.
- TREMETHICK, M.J. i E.M. SMIT (2009): «Preparing Culturally Competent Health Educators: The Development and Evaluation of a Cultural Immersion Service-Learning Program», *Preparing Culturally Competent Health Educators*, 12, 185-193.

BIONOTES**Jesús Gil Gómez**

Llicenciat en Educació Física, funcionari en excedència del Cos de Professors d'Educació Secundària i professor del Departament d'Educació de la Universitat Jaume I de Castelló. És doctor per aquesta Universitat i ha dirigit el Grup d'Investigació ENDAVANT, dedicat a la investigació en innovació educativa.

Maria Maravé Vivas

Diplomada en Magisteri d'Educació Primària, especialitat Educació Física, Llicenciada en Ciències de l'Activitat Física i Esport, té un Màster en Psicopedagogia i un Màster en Intervenció psicopedagògica en problemes de conducta a l'escola. Actualment disposa d'una beca de Formació de Personal Investigador (FPI) de la Universitat Jaume I. Imparteix docència dintre de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal. És membre del Grup d'Investigació ENDAVANT, dedicat a la investigació en innovació educativa.