



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **ESTUDIO DE CASO DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA CON NIÑOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

**Patricia Balaguer-Rodríguez, Lorena Zorrilla-Silvestre, Carlos Capella-Peris\*,  
Raquel Corbatón-Martínez.**

Universidad Jaume I, Castellón  
España  
\*capellac@uji.es

### **RESUMEN**

El presente artículo analiza la Historia de Vida de una estudiante del grado de maestro/a de la Universidad Jaume I de Castellón tras su participación en un programa formativo de Aprendizaje-Servicio en el ámbito de la Educación Física, consistente en prestar un servicio directo dirigido a niñas y niños de un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) cubriendo su necesidad de jugar y mejorando su calidad de vida. Las conclusiones obtenidas nos llevan a considerar que la experiencia es muy beneficiosa para el alumnado universitario dado que interioriza valores, aprendizajes y se enfrenta a realidades que suelen pasar desapercibidas.

### **PALABRAS CLAVE:**

Historia de vida; aprendizaje-Servicio; educación física; función docente.

## 1. INTRODUCCIÓN.

El siguiente trabajo se centra en dos líneas metodológicas principales: las Historias de Vida (HV) y el Aprendizaje-Servicio (APS). A partir de estas dos metodologías principales se analiza la experiencia llevada a cabo con alumnado del Grado de Maestro de la Universidad Jaume I.

Las HV son, según Ruiz e Ispizua (1989), *“el método que mejor permite a un investigador acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea”*. Otros autores, como Santamarina y Marinas (1995), defienden que es la forma de lograr la máxima implicación entre el investigador y la persona objeto de estudio.

Este método de investigación nos lleva a una comprensión más profunda, ya que obliga a ganarse la confianza de los interlocutores, a saber escuchar, no se limita a colocar una marca en una plantilla. Entre los investigadores y los investigados debe crearse una relación significativa, una interacción que involucre de manera natural a las personas. Citando a Ferraroti (2007) *“las historias de vida ayudan a comprender que en la investigación social todo investigador es también un investigado”*.

El uso de las HV ha tenido una vinculación directa con la profesión docente, especialmente en la investigación educativa, ya que a lo largo de los años han sido considerados como fuente privilegiada de información (Sanchidrián y Ortega, 2012). Aunque la reputación de este método de investigación biográfico-narrativo ha ido vacilando desde su primer uso por la escuela de Chicago en los años 30, su variedad de enfoques, la multiplicidad de objetos de estudio y a diversidad de orientaciones lo hicieron resurgir. Esta metodología posibilita un enfoque de investigación en el que el sujeto aporta sus propias vivencias que posteriormente son interpretadas como elemento fundamental de las historias de vida (Martí y Balaguer, 2014). Por todo ello nos hemos decantado por las HV como herramienta de estudio.

En cuanto a la segunda línea metodológica, que no menos importante, el APS supone 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 un servicio a la comunidad (Gil, 2012). Esta metodología provoca un aprendizaje significativo y experiencial ya que su aplicación incluye prácticas reales. Los aprendizajes irán desde los meramente académicos hasta aquellos más sociales que permiten la formación como miembros de la comunidad (Eyler y Giles, 1999; Martínez, 2008; y Tapia, 2001).

Partiendo de que uno de los elementos más característicos del APS como metodología educativa es el proceso de acción y reflexión que conlleva, el APS también nos brinda una excelente oportunidad para aprender contenidos y desarrollar competencias vinculadas a la Educación Física mediante una formación teórico-práctica integral a través de una vivencia personal significativa. Tal y como Martí y Balaguer (2014) comentan *“no investigamos únicamente para conocer su historia sino para desvelar las conexiones que existen entre sus experiencias y el contexto socioeducativo”*. Esta metodología se distingue por su relación con el entorno social real, a diferencia de otras prácticas educativas, por lo que aportará

un doble beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer, lugar al incrementar los beneficios del mismo por ser más fiel a la realidad y, en segundo lugar, por añadir el valor educativo del contexto social como consecuencia de que el aprendizaje se produce a través de la comunidad, colaborando recíprocamente mediante la prestación de un servicio. Ello supone que el alumnado, al ser socialmente activo va a desarrollar su conciencia social y su capacidad crítica. Todo este proceso implicará una experiencia vivencial individual y grupal que afectará de diversas formas al alumnado participante, por lo que, para poder conocer los efectos personales de su aplicación deberemos adentrarnos en las sensaciones experimentadas por cada alumno/a. Para lograrlo tenemos que remitirnos al terreno de la investigación cualitativa ya que nos permite acceder a los sentimientos, impresiones y opiniones que provoca la experiencia.

Finalmente, debemos resaltar que la experiencia se desarrolla en un centros de Acción Educativa Singular (CAES). Según la orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, se considerarán centros CAES, los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro. Se trata de centros que presentan una gran necesidad social y de integración, algo que pretendemos cubrir mediante la aplicación de un programa educativo utilizando metodología del APS.

## 2. METODOLOGÍA.

### 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El presente trabajo analiza la HV de una estudiante del grado de maestro de la Universidad Jaume I de Castellón tras su participación en un programa formativo de APS en el ámbito de la Educación Física, consistente en prestar un servicio directo dirigido a niñas y niños de un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) cubriendo su necesidad de jugar y mejorando su calidad de vida.

### 2.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA.

El alumnado de la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal, Juegos Motrices en Educación Infantil correspondiente al segundo curso del grado de Magisterio Infantil de la Universidad Jaume I de Castellón, cursó parte de la misma utilizando la metodología del APS. Para ello, se estableció una colaboración con centro público de infantil y primaria de una localidad cercana a Castellón con un porcentaje muy alto de alumnado proveniente de familias inmigrantes. Este centro se considera CAES debido a su situación socio-económica. Este tipo de centros presentan una necesidad social y de integración que pretendemos cubrir y dar respuesta mediante la aplicación de un programa utilizando metodología APS. Las familias autóctonas han preferido, en su mayoría, elegir otros centros para la escolarización de sus hijos convirtiendo de esta forma al centro en una escuela de atención educativa singular segregada del resto del municipio.

El programa formativo consistió en la prestación de un servicio directo en el que los estudiantes universitarios debían organizar, realizar y gestionar las sesiones

de juegos motores planificadas con anterioridad. Con la aplicación del servicio, nuestro alumnado fomentó el desarrollo motor de los niños y niñas de este centro proporcionándoles una experiencia lúdica además de practicar como docentes y desarrollar los contenidos curriculares de la asignatura.

Por otra parte, al mismo tiempo que el alumnado ofrecía este servicio, se fomentaba el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral mediante el uso de esta metodología.

Para valorar la experiencia a nivel personal utilizamos las HV por lo que, tras la ejecución del servicio, realizamos una entrevista a una de las siete alumnas universitarias participantes. A través de la entrevista individual se pretendía comprobar el efecto personal, tanto a nivel ético como social, que la experiencia provocaba.

La entrevista fue semiestructurada y abierta con la libertad de poder recuperar y ampliar la información que la entrevistada iba exponiendo. Con anterioridad a la entrevista, se informó a la alumna de la temática y los ejes fundamentales sobre los que debía transcurrir la entrevista, para que así pudiera preparar su intervención y profundizar en la reflexión de sus comentarios, persiguiendo los objetivos que se buscan.

El análisis de la experiencia se ha realizado a partir de la grabación en audio de la misma contada en primera persona. Tras obtener su consentimiento procedimos a transcribir la información para su posterior análisis. La HV nos permitió apreciar las posibles mejoras académicas y personales de la alumna así como la interiorización de otros aprendizajes, las sugerencias respecto a la metodología utilizada, las opiniones y/o críticas en relación con la escuela, o la ayuda proporcionada por la universidad y la información contextual que facilita la comprensión de los comentarios.

Para el análisis de esta experiencia optamos por el modelo de cuatro perspectivas que propone Butin (2006), seguido por Seban (2013). Cada una de ellas se refiere específicamente a un tipo de aprendizaje adquirido por el alumnado gracias a la experiencia llevada a cabo:

- La perspectiva técnica hace referencia a aquellos aprendizajes metodológicos y curriculares que el alumnado adquiere. En este caso son las competencias curriculares propias de la asignatura del Grado de Maestro. Todos estos aprendizajes están directamente relacionados con la metodología: técnicas, recursos, materiales, gestión del tiempo y del espacio, etc.
- La perspectiva cultural se refiere a los aprendizajes que conducen a nuestro alumnado hacia la comprensión de la diversidad, del colectivo con el que ha interactuado. Estos aprendizajes permiten una comprensión más profunda de los componentes de nuestra sociedad y lleva a considerar las diferencias como enriquecedoras y no como hándicaps.
- La perspectiva política se relaciona directamente con los aprendizajes que desarrollan en entendimiento de la sociedad desde un punto de vista crítico. Todos estos se incorporan al bagaje previo del alumnado permitiendo que analice desde una visión crítica la sociedad en la que vive y,

posteriormente, formar una imagen mental de ésta. La visión crítica potencia la participación en el cambio de la sociedad.

- La perspectiva postestructural contiene los aprendizajes que provocan una reconstrucción de la identidad a partir de las reflexiones sobre la propia vivencia. Gracias a la experiencia y a la posterior reflexión sobre ella, el alumnado desarrolla unos cambios en la propia identidad que se traducen en las creencias y actitudes gracias al desarrollo e incorporación de unos nuevos valores. En definitiva, un cambio de pensamiento.

Tras valorar lo expuesto hasta el momento, definimos que los objetivos de este trabajo son:

- Conocer la información contextual y personal de la experiencia realizada.
- Analizar e interpretar los aprendizajes adquiridos siguiendo el planteamiento desarrollado por Butin (2006).

A continuación exponemos, de forma detallada, los resultados obtenidos.

### 3. RESULTADOS.

Basándonos en el modelo de las cuatro perspectivas de Butin (2006) pretendemos analizar el relato autobiográfico de nuestra protagonista y dar luz sobre los efectos que la metodología APS tiene sobre el alumnado del Grado de Maestro de la Universidad Jaume I de Castellón.

En relación a la perspectiva técnica, a través de las citas extraídas de la entrevista observamos la falta de práctica de las alumnas y su perspectiva hacia la docencia.

*"el primer día cuando llegamos dijimos, nos asustamos un poco de ¿Qué hacemos? (...) No sabemos cómo vamos a enfrentarnos a ello."*

*"yo me sentí, me entro ganas hasta de llorar, porque yo decía: ¿pero y qué hacemos ahora? No sabíamos cómo enfrentarnos a esa sensación de qué decirles a los niños (...) claro era el primer día encima que íbamos y no nos conocían ni nada."*

En las dos citas se observa una inseguridad hacia la práctica docente y cómo intervenir con el alumnado. Ambas son del primer día de contacto con el alumnado. No obstante, como podemos ver a continuación, a lo largo de las sesiones y de la experiencia, fueron desprendiéndose de esta inseguridad, mejorando tanto en su relación con los alumnos como en sus estrategias para planificar la clase.

*"el primer día, (...) los juegos fueron desastrosos, no sabíamos porque íbamos con miedo, porque nos dijisteis (...) que les costaba mucho aprender,(...) entonces íbamos con un miedo increíble, nos salió fatal, salimos allí diciendo "madre mía como siempre nos salgan así los juegos,*

*madre mía”, luego ya adaptamos un poco más los juegos para los niños y a las características que tenían ellos y ya, pues, salían mejor.”*

*“al principio las actividades nos las currábamos muchísimo y estábamos muchísimo tiempo preparando las actividades y a lo mejora ahora antes de la clase la preparamos, muchas veces salen bien porque ya sabemos a lo que vamos y las actividades que necesitan esos niños.”*

A través de los errores cometidos en las primeras sesiones vieron cómo mejorar su labor docente, cómo adaptar las actividades a las necesidades y posibilidades del alumnado con el que están trabajando y al que ofrecían un servicio.

*“con los mayores (...) tenemos que adaptar los juegos que nosotros queremos a esa temática, o sea, a esa unidad didáctica que, que nos había dicho Víctor (el profesor de Educación Física).”*

*“ahora ya no nos cuesta tanto pensar un juego para determinados niños ni para los mayores ni para los pequeños, antes sí, antes pues nos tirábamos tiempo ¿y qué actividades podemos hacer y qué les va a ir mejor.”*

*“al principio siempre nos preparamos más actividades porque si salían bien o no eran bien recibidas intentarlas cambiar.”*

A lo largo de las sesiones también han adquirido consciencia de que a medida que avanzaba la experiencia, la planificación era más sencilla aunque en alguna ocasión no le prestaron toda la atención y dedicación necesaria.

*“estuvimos luego nosotras hablando y pensamos que la actividad, o sea, la sesión no había salido tan bien como nosotras pensábamos, pero eso nos pasa porque muchas veces preparamos la sesión muy rápida.”*

En algunas ocasiones los contras encontrados en el aula hizo que la alumna, y su grupo, consiguieran adaptar los juegos programados a las necesidades del alumnado e hicieran hincapié en aquellos conocimientos considerados como básicos. Igualmente, estos comentarios también destacan el éxito de dichas adaptaciones, resaltando con ello el buen hacer del alumnado universitario.

*“siempre, dependiendo de sus capacidades. Porque claro las tienen muy pocos desarrolladas tenían que hacerlas un poco más fáciles para que ellos se adaptaran, sabes! Adaptarlo todo a las necesidades de ellos.”*

*“las normas las hacíamos muy básicas porque había juegos, o sea, hay juegos de normal que sabemos que las normas son más específicas. Pero las hacíamos más generales porque no te entendían. O sea, muy simple, es eso. Básicamente, las adaptábamos en que las normas fueran muy básicas.”*

*“Luego nos dimos cuenta también al principio que los niños de 4 años están muy muy poco desarrollados, o sea, en cuanto a todo, no te entienden, les cuesta hacer las cosas, el simple hecho de subir las escaleras, un pie, otro pie, otro pie, no sabían, tenían que ir de dos en dos, o sea, los pies a la vez.”*

*“al principio pusimos actividades de lateralidad, pero no lo entendían, la hicimos varias veces para que lo entendieran porque es algo muy*

*importante para los niños. La hicimos varias veces y al final conseguimos que lo entendieran."*

En otras, en cambio, decidieron no arriesgar, siguiendo las pautas del maestro de EF del centro.

*"no queríamos sacarlos al patio, porque el profesor Víctor tampoco los sacaba, porque le daba miedo, porque pasan, pasan de ti y van mucho a su bola y salir al patio para ellos es como, yo que sé, como un premio."*

*"los niños también aprenden que tienen (...) que hacer el mismo caso al maestro. Pero considero que fuera al ser un espacio más amplio tiene que estar como más atentos, bueno que tiene que estar atentos igual, pero creo que fuera ellos también como que se siente un poco más liberados."*

A la par que se desarrollaba la experiencia iban surgiendo también sus propias opiniones sobre las técnicas o metodologías utilizadas por el maestro, reflexionando sobre cómo lo hace él y sobre cómo lo haría ella.

*"me parece genial lo que hace de ponerle un negativo cuando no lleva la bolsita, pero pienso que tendrían que hacer otra cosa porque entonces, porque los niños llegan a casa y los padres tampoco saben que, que le ha puesto un negativo porque no ha llevado la bolsita, ¿sabes? Pienso que también deberían que reforzar eso un poco, en cuanto a crítica, pienso que deberían de reforzar eso un poco para que los niños, pero también es verdad que los padres como pasan tanto."*

Además de poder ir concretando sus propias técnicas docentes también ha podido trabajar diversos objetivos de la asignatura de EF.

*"hablando de los juegos, hemos hecho muchos tipos de juegos que trabajamos diferentes objetivos y por decir alguno, pues, circuitos donde trabajamos, sobre todo, la motricidad por lo que te dicho antes porque es que no lo tienen nada desarrollado, luego hemos juegos de temáticas como los transportes, porque los niños pequeños no tenemos que seguir ninguna unidad didáctica."*

*"hemos hecho juegos más tranquilitos para los mayores porque como tienen tanta, no paran, actividades en las que están sentado para ver si se relajan un poco y entienden las cosas y nos hacen caso y la verdad que han ido bastante bien y luego en cuanto a materiales hemos utilizado, bueno, hemos puesto música para que tengan movimiento, pelotas de diferentes tamaños, escaleras, las rampas, zancos, cuerdas, todo lo que, todo dentro del alcance de los materiales que hay allí, lo que podíamos utilizar."*

A la vez que trabajaban diferentes contenidos con diversos objetivos de los juegos pudieron comprobar las relaciones que se dan entre el alumnado a la hora de participar o no participar en las actividades, las reticencias sobre con quién juntarse y los rechazos que se dan en el aula, ya sean por decisión propia o por exclusión del grupo, y las estrategias utilizadas para fomentar la inclusión de todos los niños y niñas.

*“había muchos niños que siempre van con los mismos, o sea, había niños que se quedaban solos o que muchos niños no querían, a lo mejor, en un simple juego que tiene que darle la mano a un niño determinado no querían, porque a lo mejor como que les daba rechazo, ¿sabes? Eso se notaba muchísimo, al principio se notaba muchísimo, ahora nosotras pues eso, ya, ya no lo hacen tanto pero porque tanto porque nosotras les hemos dicho: no, no, si no le das la mano no juegas.”*

*“ya se unía, sin tu quererlo se unía al grupo.”*

*Siguiendo con el modelo planteado anteriormente, la perspectiva cultural de la alumna se ve reflejada en citas en las que nos habla de los componentes de la diversidad y su comprensión hacia una parte de su sociedad que desconocía.*

*“pero yo ni si quiera sabía lo que era un CAES, yo no tenía ni idea de lo que era un CAES.”*

Mediante esta experiencia la alumna ha conseguido ver una realidad, para ella desconocida, tanto del alumnado en el centro como de sus comportamientos para con los docentes.

*“en el cole (...) se nota que tienen pocos recursos en cuanto a la zona (..) se nota que es baja económicamente y se nota luego en el colegio muchísimo. Cuando entramos los materiales que habían ahí era muy muy escasos y estaban súper mal cuidados.”*

*“he visto que hay muchos niños en clase, en el cole, (...) necesitan mucho el hecho de estar con el profesor (...) que no son nada, (...) independientes y otros pasan tan desapercibidos que ni te enteras de que está en clase incluso ni quieren hacer los juegos.”*

*“se nota que es un barrio marginal y todos los niños son extranjeros.”*

Del mismo modo, al cabo de unas sesiones fueron creando sus propias opiniones sobre la situación familiar del alumnado del centro.

*“se nota (...) muchísimo que los padres pasan mucho del aprendizaje de los niños.”*

*“A parte que los padres no desarrollan nada porque no los saquen ni al parque. No los sacan al parque para que se desarrollen con otros niños, eso hace mucho para que el niño aprenda. Pues eso no les enseñan nada en casa y se nota muchísimo cuando llegan al cole.”*

Hubo situaciones que dejaron huella en la alumna debido al choque de realidad, situaciones que ahora son conscientes de que están ocurriendo.

*“una niña no sabía limpiarse la cara, o sea, no sabía lavarse la cara, se metió la cabeza debajo del grifo y encima como que se asustó cuando hizo así con las manos para lavarse, como que se asustaba, como que de normal no estaba acostumbrada a hacer esas cosas.”*

También adquirieron consciencia de la diversidad que hay en este tipo de centros, en este en concreto, y a lo que ella está acostumbrada a ver en centros ordinarios.

*"hay muchos niños que se nota mucho que tienen mucha competitividad, mucha, mucha, y otros a lo mejor juegan porque tienen que jugar y hacen las cosas porque tienen que hacerlas no porque les guste (...) se nota muchísimo la competitividad de unos a otros, pero muchísimo."*

Por otra parte, en cuanto, la perspectiva política está directamente relacionada con actitud de la alumna tras ser conscientes de que su servicio causaba un cambio en el alumnado.

*"se sale un poco de la rutina y entonces, eso también a ellos les ayuda muchísimo para desarrollarse y de más."*

Este cambio de actitud se daba tanto en los niños, como en ella misma, viendo que su labor era fructífera en ambos sentidos de la relación, y poniendo de manifiesto el beneficio mutuo de la propuesta realizada.

*"Pero eso desde el principio decidimos hacer las prácticas porque también nos iba a ayudar a nosotras, y era otra forma de aprender."*

Del mismo modo, también se destacó la oportunidad que la metodología APS les ha ofrecido para seguir formándose y la importancia de continuar implementado este tipo de programas en el futuro.

*"Si lo seguís haciendo otros años va a estar estando súper bien."*

En cuanto a la perspectiva postestructural, la alumna realiza varias reflexiones sobre la experiencia y el cambio que ha realizado en ella tanto a nivel docente como a nivel metodológico y de aprendizaje conceptual que se deriva de la asignatura.

*"experiencia, (...) personalmente, es muy buena y satisfactoria."*

El cambio de la metodología utilizada y la oportunidad de tener un contacto con un centro CAES y con alumnos en riesgo de exclusión social crea una visión real de la sociedad en la que vivimos y las diferentes características que se dan en los centros y en los alumnos.

*"La verdad que nos está gustando mucho esta experiencia porque es una diferente forma de aprender. No es como el simple hecho de ir a clase, que nos leen ahí un temario y luego hacer ejercicios y actividades sobre eso. Por eso esto es diferente forma de aprender."*

*"a mí me ha gustado mucho que vosotros nos dierais esa opción de hacer el APS. Porque considero que la verdad es bastante... yo creo que se le puede sacar mucho jugo."*

*"pienso se puede aprender muchísimo. Y estamos muy contentas."*

La experiencia les ha dado la oportunidad de ver la realidad de las aulas y han sabido aprovechar a situación para aprender y mejorar como docentes, por lo que valoran toda la experiencia de una forma muy positiva.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Teniendo en cuenta que la característica principal de la metodología del APS por lo que respecta a sus aprendizajes es la interiorización durante la puesta en práctica del servicio, consideramos que la Historia de Vida de esta alumna ha sido la mejor de las opciones para conseguir datos que desde la perspectiva cualitativa muestran los resultados de la experiencia desarrollada.

La originalidad de esta experiencia se centra en que se sale fuera de los cánones normalizados que los estudiantes de magisterio suelen realizar en sus prácticas docentes, ya que en la mayor parte de los casos escogen centros ordinarios para la realización de las mismas. Teniendo en cuenta esta situación, coincidiendo con Martí y Balaguer (2014), *“no investigamos únicamente para conocer su historia sino para desvelar las conexiones que existen entre sus experiencias y el contexto socioeducativo”*.

Un hecho destacable de nuestra experiencia es la voluntariedad del alumnado universitario participante en este proyecto. Esto se refleja tanto en la preferencia de participación en la vertiente experiencial frente al itinerario habitual, mayoritariamente teórico, como en la elección de un centro que presenta unas características propias muy diferentes a las de una escuela ordinaria.

Como se puede observar en el análisis de los resultados, la historia de vida de nuestra alumna pone de manifiesto que la puesta en práctica del proyecto formativo se valora positivamente, tanto por parte de las alumnas universitarias, como por el alumnado y los miembros de la comunidad educativa del centro. Otro hecho destacable del proyecto, que se desprende de sus palabras, son los aprendizajes adquiridos, tanto académicos como personales.

En relación a las líneas de interés propuestas por Butin (2006), en las que nos hemos centrado al realizar nuestro análisis, podemos afirmar que, respecto a la perspectiva técnica, la alumna ha conseguido hacer frente a la falta de materiales y recursos, la deficiente atención del alumnado, la higiene y las dificultades de la lengua que existen en el centro. Así como también, ha obtenido mayor soltura y experiencia en la propuesta de actividades, ha aprendido a tratar con las dificultades del alumnado, a enfrentarse a nuevas situaciones, y a adaptar las actividades y juegos a las características y necesidades del alumnado.

En lo referente a la perspectiva cultural y política, nuestra alumna ha descubierto un tipo de centro que desconocía, un lugar en el que la diversidad es evidente y desde la cual se pueden enriquecer, tanto los docentes como los alumnos, y donde se ha encontrado con una realidad que desconocía y con situaciones a las que, como docente, se deberá enfrentar en el futuro.

Finalmente, en cuanto a la perspectiva postestructural, la alumna ha concebido una nueva forma de adquirir conocimientos y colaborar con la sociedad

mediante la metodología del APS, ha aprendido a sacar provecho de la oportunidad y a sentirse realizada, ha desarrollado valores sociales como la empatía y, por último, ha aprendido a ordenar sus experiencias antes de contarlas, debiendo analizarlas, resumirlas y sintetizarlas destacando la veracidad de las mismas.

Por último, quisiéramos destacar que, dadas las características de libre elección de la propuesta así como las propiedades del centro escogido, consideramos que la experiencia realizada es muy beneficiosa para el alumnado universitario puesto que interiorizan valores y aprendizajes, mientras se enfrentan a realidades que suelen pasar desapercibidas. Así mismo, los sentimientos de orgullo y satisfacción manifestados, nos animan a seguir profundizando en el ámbito de las singularidades y diferencias culturales pues, tal como afirma Hernández et al. (2011) nuestra tarea pretende ser la reconstrucción de un "relato que dé cuenta de historias de vida singulares".

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29 (4), 473-498. doi:10.1353/rhe.2006.0025

Eyler, J. & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14, 15-40.

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.

Hernández, F., Sancho, J. M. & Creus, A. S. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En F. Hernández, J. M. Sancho & J. I. Rivas, *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp 47-56). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Martí, M. & Balaguer, P. (2014). Historias de vida: experiencia polifónica a cuatro voces. La experiencia docente para futuros docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 55-70.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Ruíz, J. & Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sanchidrián, C., & Ortega, F. (2012). Historias de vida, archivos de la memoria e historia de la educación. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho & C. Núñez, *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp 135-140). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Santamarina, C. & Marinas, J. M. (1995): Historia de vida e Historia Oral. En J. M Delgado & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp 259-285). Madrid: Síntesis.

Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87-97. doi:10.1016/j.tate.2013.01.009

Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Fecha de recepción: 16/9/2015  
Fecha de aceptación: 28/10/2015