

La metodologia de l'aprenentatge-servei en l'educació física

Service-Learning Methodology in Physical Education

CARLOS CAPELLA PERIS

JESÚS GIL GÓMEZ

MANUEL MARTÍ PUIG

Universitat Jaume I (Castelló, Espanya)

Autor per a la correspondència

Jesús Gil Gómez

jegil@uji.es

Resum

Aquest article presenta els resultats d'una investigació original desenvolupada amb alumnat de l'assignatura Jocs motrius del grau en Mestre o Mestra Infantil de la Universitat Jaume I, en la qual s'ha utilitzat la metodologia de l'aprenentatge-servei (APS). S'ha prestat un servei directe a infants amb diversitat funcional. S'han utilitzat les històries de vida com a eina d'investigació per determinar si s'han desenvolupat habilitats pràctiques i continguts acadèmics en l'àmbit de l'ensenyament de l'educació física (EF). Així mateix, s'ha pretès verificar si l'ús de l'APS serveix per promoure la capacitat crítica i reflexiva de l'alumnat. Després de l'anàlisi de les entrevistes es van obtenir quatre categories de resultats d'àmbit acadèmic: aspectes genèrics, aprenentatges de la pràctica docent, efectes beneficiosos de la funció docent i opinions i crítiques constructives. Finalment, concloem que els programes formatius d'APS són útils per al desplegament d'habilitats pràctiques i continguts acadèmics en l'àmbit de l'EF, així com per fomentar l'actitud crítica i reflexiva de l'alumnat.

Paraules clau: educació física, aprenentatge-servei, històries de vida, actitud crítica i reflexiva

Abstract

Service-Learning Methodology in Physical Education

This paper presents the results of original research conducted with students doing the Motor Games course on the Infant Teacher Degree programme at Jaume I University which uses service-learning (SL) methodology. Direct services were provided to children with disabilities. We used life stories as a research tool to determine whether they developed practical skills and academic content in the field of physical education (PE) teaching. We also sought to verify whether the use of SL promotes students' critical and reflective capacity. After analysing the interviews we obtained four categories of academic results: general aspects, teaching practice learning, the beneficial effects of teaching and constructive opinions and criticism. Finally we conclude that SL training programmes are useful for developing practical skills and academic content in the field of PE and also for promoting a critical and reflective attitude on the part of students.

Keywords: *physical education, service learning, life stories, critical and reflective attitude*

Introducció

Seguint Gil (2012), entenem l'aprenentatge-servei (APS) com una metodologia que procura l'aprenentatge de continguts acadèmics alhora que es presta un servei a la comunitat. S'emmarca en l'aprenentatge experiencial i procura donar significativitat als aprenentatges, sigui en l'àmbit acadèmic o en l'àmbit de la formació com a ciutadans. Implica el disseny de projectes que han d'estar perfectament planificats i obrir-se a la societat, creant xarxes de col·laboració amb entitats diverses per trobar l'essència d'aquest tipus de manera d'aprendre. Situa l'alumnat al centre del procés d'ensenyament/aprenentatge, deixant per

al professorat el rol de guia, i planteja tasques que obligaran l'alumnat a mobilitzar capacitats que difícilment utilitzarien en altres àmbits, havent d'aplicar en problemes reals els aprenentatges teòrics. Parlem de treballar mitjançant la resolució de problemes i desenvolupant el pensament estratègic. Per tot això, entenem que ofereix una possibilitat de formació que ha de ser potenciada.

L'aprenentatge a través de l'APS es caracteritza pel desenvolupament de competències personals, interpersonals, pel pensament cívic, la realització de projectes, la ciutadania i la transformació social, vocacionals i professionals (Rubio, 2009). D'acord amb això, i en

síntesi, és lògic pensar que el seu ús provoca efectes en l'alumnat en els àmbits acadèmic i personal. De fet, diversos autors han recollit els aprenentatges que l'ús d'aquesta metodologia ha produït en l'alumnat en aquestes dimensions (Conway, Amel, & Gerwien, 2009; Yorrio & Feifei, 2012).

L'aplicació d'APS en el camp de l'EF és una pràctica nova. Segons la nostra opinió, l'EF es mostra com un camp de coneixement especialment adequat per a l'ús d'aquesta metodologia pel seu caràcter eminentment pràctic, la riquesa en interaccions personals que produeix i per l'amplitud, rellevància i adaptabilitat dels seus continguts. Algunes mostres del seu ús en contextos internacionals són els treballs de Miller (2012) sobre el paper de l'APS en la promoció de l'EF en la infància; Galvan i Parker (2011), que investiguen l'efecte recíproc de l'APS a través del professorat d'EF; Robinson i Meyer (2012), que estudien els resultats de l'APS en l'educació per a la salut, i Pechak i Thompson (2011), que proposen una EF global a través de l'APS. En la nostra societat el seu ús és incipient, encara que amb un ritme d'extensió notable (Gil, 2012). Vistes les importants possibilitats formatives que ofereix l'APS (Palos, 2009), és necessari abordar l'estudi dels seus efectes sobre l'alumnat de manera rigorosa des del punt de vista de l'aprenentatge d'habilitats pràctiques i continguts en l'àmbit de l'EF en futurs docents i pel que fa al desenvolupament paral·lel de

capacitats vinculades a la dimensió social/personal de l'alumnat. En aquest sentit està plantejada aquesta investigació.

D'altra banda, és necessari conceptualitzar adequadament la metodologia de l'APS per diferenciar-la d'altres pràctiques docents i/o assignatures que són comunes en tots els estudis en general i en els d'EF en particular, de manera que en quedi nítidament delimitada la naturalesa. L'existència de pràctiques acadèmiques externes (Pràcticum) en els graus universitaris pot portar a confusió amb la metodologia de l'APS, ja que comparteixen elements bàsics derivats de la seva practicitat. És convenient, en conseqüència, delimitar ambdós conceptes ja que, més enllà de les diferències òbvies (el Pràcticum és una assignatura més del pla d'estudis i l'APS és una metodologia d'ensenyament/aprenentatge, és a dir, aquesta podria cursar-se utilitzant la metodologia de l'APS) podem fer una anàlisi més afinada dels aspectes que comparteixen i separen aquests dos conceptes. Alguns autors (Martínez, 2010; Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2007) ja en plantegen la diferenciació, però recorrent a l'anàlisi de les definicions dels dos termes i les seves característiques configuradores (Aramburuzabala & García, 2012; García, Gozávez, Vázquez, & Escámez, 2010; Gil, Martí, & Nebot, 2011; Gil, Francisco, & Moliner, 2012; Reial decret 1707/2011; Zabalza, 2011) presentem la *taula 1* que en recull les diferències agrupades en quatre categories.

| | Pràcticum | APS |
|-------------------------------|---|--|
| Paper dels agents implicats | Professorat planifica | Alumnat i professorat planifiquen |
| | Institucions determinen lloc i funcions | Alumnat escull o cerca lloc i funcions |
| | Asimetria en les relacions professorat-alumnat | Reciprocitat en l'aprenentatge i col·laboració |
| | Institució compromesa amb la formació | Institució compromesa amb formació i amb la societat |
| | Professorat "supervisor" | Professorat "guia" |
| | Rol del tutor de pràctiques pactat i definit | Rol del col·laborador basat en el seu compromís i implicació |
| Característiques pedagògiques | Receptors del Pràcticum (si existeix): col·lectius sense riscos | Receptors del servei: col·lectius en desavantatge social o risc d'exclusió |
| | Educació en continguts i procediments | Educació en coneixements, procediments i valors |
| | Treballa continguts generals | Treballa continguts específics |

Taula 1. Diferències entre Pràcticum i APS (elaboració pròpia)

| | Pràcticum | APS |
|-------------------------------|---|---|
| Característiques pedagògiques | No atén una necessitat social | Utilitat social atenent una necessitat |
| | Pedagogia activa i reflexiva en funció de variables (context, implicació) | Pedagogia activa i reflexiva sempre |
| | Pràctiques informatives | Alumnat actiu |
| | Avaluació per professorat/tutor | Alumnat participa en l'avaluació juntament amb professorat, col·laboradors i receptors |
| | Formació deontològica | Formació deontològica, ciutadana, humana, personal i social |
| | Aprenentatge ètic per observació i per construcció autònoma de valors | Aprenentatge ètic per observació, per construcció autònoma de valors i per exercici (o per la combinació dels tres) |
| | Reproducció de models | Processos d'investigació-acció |
| | Construcció de coneixement en contextos habituals | Construcció de coneixements en contextos de necessitat social |
| | Reflexió sobre la pràctica limitada | Reflexió sobre la pràctica contínua i amb múltiples participants |
| | Retroacció (<i>feedback</i>) unidireccional (professorat) | Retroacció (<i>feedback</i>) multidireccional (professorat, receptors, agents socials...) |
| | Elaboració individual del coneixement generalment | Elaboració cooperativa i col·laborativa del coneixement sempre |
| | Saber, saber fer | Saber, saber fer, saber ser i conviure |
| Adquisició de competències | No anàlisi crítica de l'entorn | Anàlisi crítica i social de l'entorn |
| | Competències professionals | Competències professionals, per a la vida i la ciutadania responsable |
| | Prepara professionals | Prepara professionals i ciutadans |
| | Crea persones competents laboralment | Crea persones competents laboralment i amb consciència social |
| | Aprendre a fer, aprendre a aprendre | Aprendre a fer, aprendre a aprendre i aprendre a aprendre |
| Paper de la societat | Desenvolupa competències genèriques i específiques de totes les matèries | Desenvolupa competències genèriques i específiques de la matèria |
| | La seva prioritat no és prestar un servei a la comunitat mentre s'aprèn | La seva prioritat és prestar un servei a la comunitat mentre s'aprèn |
| | No hi ha la necessitat de rebre la prestació d'un servei | Receptors reconeixen la necessitat de la prestació del servei |
| | La seva finalitat no és millorar ni transformar la societat | La seva finalitat és millorar i transformar la societat |
| | No cerca la millora del compromís amb la comunitat de l'alumnat i la justícia social | Cerca la millora del compromís amb la comunitat de l'alumnat i la justícia social |
| | El seu objectiu no és preparar l'estudiant per abordar situacions socials i ètiques en la seva futura professió | El seu objectiu és preparar l'estudiant per abordar situacions socials i ètiques en la seva futura professió |

▲
Taula 1. (Continuació) *Diferències entre Pràcticum i APS* (elaboració pròpia)

Per tot això, les preguntes d'investigació a què pretenem respondre són: Els programes formatius d'APS són útils per desenvolupar habilitats pràctiques i continguts acadèmics en l'àmbit de l'EF? Els programes formatius d'APS ens serveixen per promoure la capacitat crítica i reflexiva de l'alumnat?

La resposta a aquests interrogants l'abordem des d'una aproximació investigadora qualitativa, concretament mitjançant l'ús de les històries de vida. Segons Pujadas (1992), les històries de vida són una metodologia d'investigació qualitativa pertanyent a la categoria dels mètodes biogràfics ubicada en l'apartat de registres biogràfics. Registren la història contada per l'entrevistat, a la qual s'afegeix la interpretació personal de l'investigador (Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995). La investigació qualitativa en EF està sent cada vegada més utilitzada. Com ja indicava Del Villar (1994), cerca "comprendre els fenòmens educatius a través de les percepcions i interpretacions dels seus participants. No es tracta d'explicar, predir i controlar els fets, sinó de comprendre'ls per actuar-hi". Destaquen en aquest camp els treballs de Sykes i Goldstein (2004), Wedgwood (2005), Acosta (2009), Duarte, Torres i Nieto (2010), Cazers (2009) i Thorburn (2011). Més específicament, López, García, Pérez, López i Monjas (2004) aprofundeixen en l'ús de les històries de vida en la formació del professorat d'EF, i Pérez, Devís, Smith i Sparkes (2011), en una revisió sobre la investigació de caràcter narratiu en l'EF i l'esport, defensen la idoneïtat de les històries de vida per a la investigació en aquest camp. La complexitat dels fenòmens que es produeixen en els processos d'E/A, especialment aquells que incideixen en aprenentatges acadèmics i personals, com és el cas de l'APS, configuren els mètodes biogràfics com a eines idònies per a la seva comprensió des d'un punt de vista holístic. Això fonamenta l'elecció metodològica investigadora d'aquest treball.

Material i mètodes

Les històries de vida s'han utilitzat d'acord amb els procediments i pautes descrites per Hernández, Sancho i Rivas (2011) i Sancho (2013) per a la seva aplicació i les fases per a l'anàlisi descrita per Leite (2011).

Disseny del programa formatiu

Després d'establir una col·laboració amb la Fundació Borja Sánchez,¹ entitat que treballa en l'àmbit de la diversitat funcional, l'alumnat de l'assignatura MI 1019 (Fonaments de l'expressió corporal: Jocs motrius en educació infantil) va desenvolupar una part del programa formatiu mitjançant la metodologia de l'APS en dur a terme un programa de servei directe. Aquesta assignatura es cursa en el segon any del grau en Mestre o Mestra d'Educació Infantil² de la Universitat Jaume I de Castelló. L'alumnat havia d'organitzar, fer i gestionar les sessions de jocs planificades amb antelació per prestar així un servei directe als infants de la Fundació. Amb això, se'ls presentava la possibilitat de practicar com a docents de les sessions de jocs a més d'aprofundir en els continguts de l'assignatura i conèixer el món de la diversitat funcional. D'altra banda, es va oferir una experiència lúdica i divertida als infants de la fundació alhora que es desenvolupava la seva motricitat. La funció del professorat durant el servei era la de coordinar i gestionar aconsellant l'alumnat sobre el tracte directe amb els infants de la Fundació i sobre els possibles jocs per fer.

Participants

En aquest treball van participar quatre alumnes de l'assignatura MI 1019, les quals van fer el programa formatiu d'APS descrit en l'apartat anterior, es van oferir voluntàriament a col·laborar en l'estudi, i van concedir el seu consentiment informat per fer la investigació.

Instruments

Inicialment vam fer una reunió prèvia en què vam indicar a les participants com serien les entrevistes. Així, doncs, d'acord amb Hernández *et al.* (2011) i Leite (2011), serien entrevistes obertes, sense preguntes preparades i en les quals l'alumnat havia de contar la seva experiència, cronològicament ordenada. Havien d'aportar informació contextual de les seves experiències personals, expressar els sentiments que els va produir participar en l'activitat, indicar el seu interès i comentar si havien fet alguna activitat de servei prèvia. Després de deixar quatre setmanes per preparar

¹ www.fundacionborjasanchez.org

² <http://www.uji.es/CA/infoest/estudis/titols/e@/22891/?pTitulacionId=217>

les entrevistes, vam procedir a fer-les. Aquestes van ser registrades de manera simultània en formats àudio i vídeo per a la seva posterior transcripció i anàlisi.

Resultats i discussió

En aquest apartat s'exposen els resultats, interpretació i discussió d'aquests. Seguint Leite (2011), el procés d'anàlisi i interpretació de les entrevistes es va fer d'acord amb les fases següents. Primera fase (de les entrevistes a la tematització): en un primer moment cada entrevista va ser transcrita i llegida per tenir una comprensió holística del perfil de l'alumnat i del treball desenvolupat. Posteriorment, es va fer una selecció on es va cercar d'identificar tots els comentaris referits als aprenentatges adquirits, tan personals com acadèmics, els aspectes positius derivats de la participació en el projecte i, finalment, opinions i crítiques constructives. Segona fase (de la tematització a les categories d'anàlisi): en aquesta fase es van identificar i van descriure patrons en les respostes dins cada entrevista i entre aquestes. Es va designar una etiqueta amb l'objectiu d'anomenar cadascun dels conceptes que es van trobar i es va seleccionar el text de l'entrevista que millor il·lustrava la idea d'aquest concepte. Si el concepte es repetia entre les diferents entrevistes, li donàvem el mateix nom, mantenint un text representatiu per a cada alumna. Així, vam arribar a extreure un total de 25 conceptes comuns. Tercera fase (de les categories analítiques a les categories interpretatives): finalment vam agrupar aquests conceptes en funció dels paràmetres generals dels efectes de l'aplicació de l'APS.

Seguint Palos (2009), la nostra categoria 1 (aspectes genèrics) es correspon amb els efectes de l'APS en el sentit de ser facilitador de l'aprenentatge de l'alumnat. La categoria 2 (aprenentatges de la pràctica docent) fa referència a la millora i al canvi metodològic del professorat i de les diferents professions que intervenen en l'educació i dels centres, que aquesta pràctica afavoreix. La categoria 3 (efectes beneficiosos de la funció docent) està vinculada amb la relació i integració entre l'escola, la comunitat i el territori que es produeix. Finalment, la quarta categoria de resultats que hem obtingut (opinions i crítiques constructives) s'emmarca en els beneficis quant a la dimensió ètica de l'educació que l'APS possibilita. A continuació, vam presentar la informació organitzada en les categories

anomenades, destacant els diferents aspectes de cadascuna d'elles reforçant-los amb les citacions més representatives de les entrevistes. Els resultats es presenten gràficament mitjançant un mapa conceptual que inclou totes les categories i aspectes per a una millor comprensió d'aquests.

Aspectes genèrics

Considerem que són tots els aprenentatges i desenvolupaments globals de l'àmbit acadèmic. Descriuen els sentiments de les alumnes i les situacions globals derivades de la prestació del servei.

El primer aprenentatge genèric important és el reconeixement del valor de la pràctica. Malgrat la formació teòrica rebuda, les alumnes se senten poc preparades per afrontar amb èxit les situacions pràctiques que es donen a les aules. D'aquesta manera, qüestionen el model acadèmic actual i demanen una major formació pràctica, com l'efectuada en aquesta experiència, que complementi la formació curricular bàsica rebuda a la universitat. Com elles mateixes indiquen, la pràctica lligada a la formació teòrica que reben és el que millor els prepara per afrontar casos reals a l'aula, i admeten que la pròpia experiència els aporta nova informació.

No tot és teoria, o sigui, tot, ... Aquí el que et diuen en la UJI és tot molt bonic i tal, però després quan arribes a la realitat diu "i ara què faig?" [...] Aquest tipus de col·laboracions [...] et prepara a tu per a [...] el que et trobaràs quan vagis a una aula [...] Aprens coses de teoria amb la pràctica.

La participació en l'experiència els va aportar dos nous beneficis acadèmics: presa de contacte amb la realitat i millora de la seva formació. Malgrat comptar amb experiències prèvies, les sessions van proporcionar a les alumnes contacte amb persones amb diversitat funcional, la qual cosa va possibilitar veure que el fracàs d'algunes de les tasques proposades posava de manifest les seves carències en el tracte amb aquest tipus d'infants. Aquesta realitat els va ajudar a comprendre la importància de conèixer les característiques de l'alumnat a l'hora d'abordar el procés educatiu.

El primer dia moltes de les activitats que teníem plantejades no ens servien [...] No sabíem ni quants nens venien, ni quines edats tenien, ni quines dificultats tenien

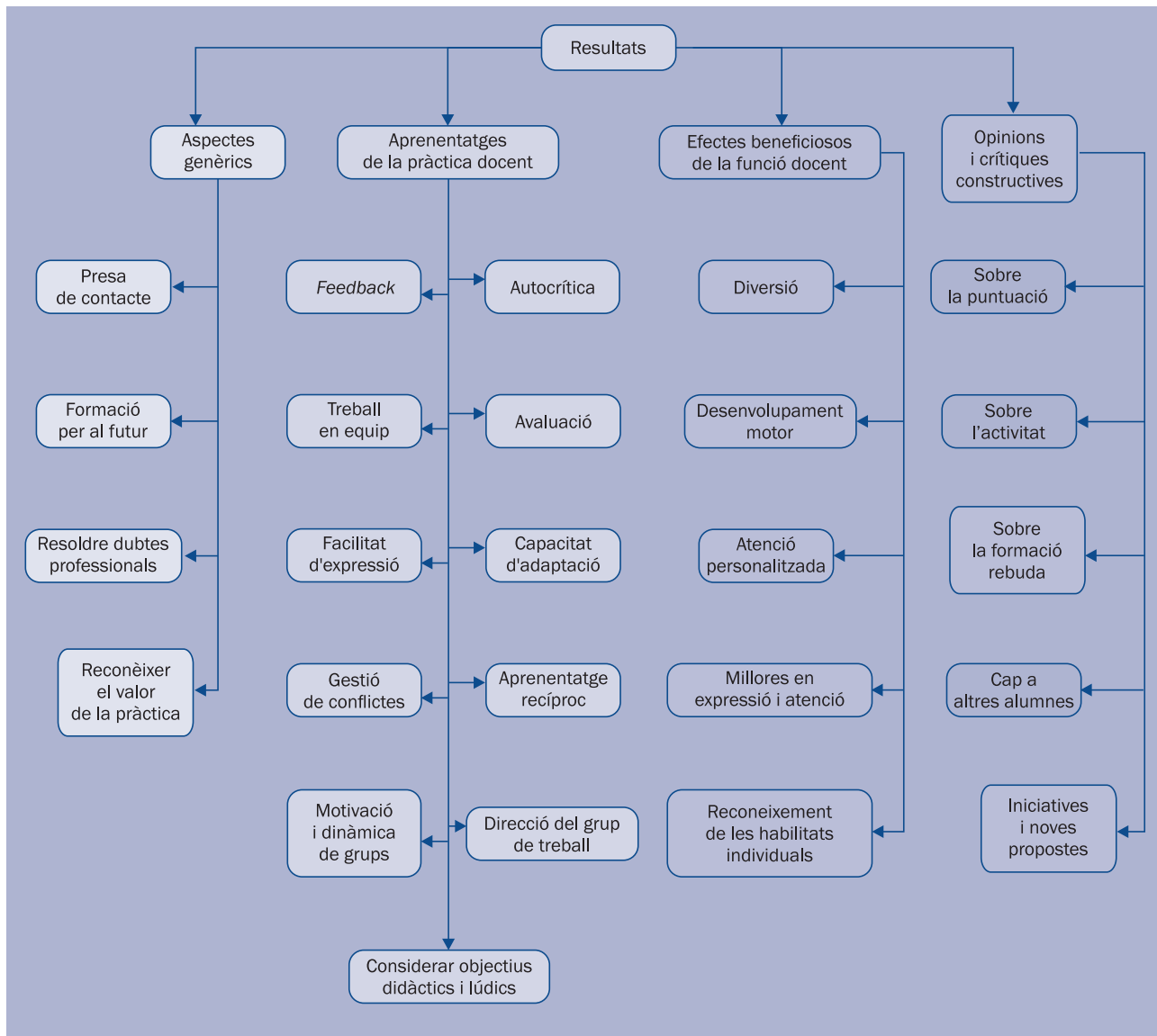


Figura 1. Resultats obtinguts

[...] Si no saps quins nens tens i les característiques, no pots preparar res.

Les alumnes reconeixen la importància de viure aquesta experiència d'APS atenent infants amb diversitat funcional, ja que els va possibilitar conèixer altres formes de treballar diferents de les convencionals, de manera que va millorar la seva competència docent.

Haver treballat amb nens amb discapacitat [...] Potser a l'aula pots tenir algun nen amb discapacitat [...] Per exemple, un nen amb paràlisi cerebral [...] La malaltia en

si ja la coneixes una mica més [...] Les conseqüències que això pot tenir i tractar-ho.

Finalment, col·laborar en el servei també els va oferir la possibilitat de resoldre alguns dubtes de caràcter professional. Aquesta era la primera experiència pràctica amb infants que tenien dins la seva formació acadèmica. Van aconseguir comprovar la seva vocació per l'ensenyament, ja que fins a aquest moment no havien tingut l'oportunitat real de fer-ho. Algunes manifesten fins i tot la seva preferència per treballar amb col·lectius d'alumnes amb necessitats especials.

Ha fet [...] que vulgui ficar-me més en educació especial, que vulgui seguir per aquesta branca [...] més que amb nens [...] sense cap dificultat.

Per tant, les alumnes van obtenir beneficis genèrics en l'àmbit acadèmic gràcies a aquesta aplicació APS: reconeixement del valor de la pràctica, formació per al futur i resolució d'alguns dubtes professionals.

Aprenentatges de la pràctica docent

S'entén que és l'adquisició de coneixements sobre la tasca educativa per mitjà de l'experiència. Presenta les eines i estratègies didàctiques que les alumnes han pogut aprendre i desenvolupar a través del servei.

El primer aprenentatge destacable és la gestió de conflictes. Aprendre a resoldre els problemes que puguin aparèixer en el transcurs d'una classe és una qualitat bàsica de tot educador o educadora, que han de mostrar la seva competència docent i evitar possibles alteracions en el transcurs de les sessions. Les alumnes van gestionar situacions delicades i van resoldre problemes de caràcter intern com enfrontar-se a la por de tractar infants en cadira de rodes o haver de comunicar als pares alguna situació compromesa malgrat l'oposició dels fills. En aquest punt, hem de tornar a assenyalar el valor de la pràctica, ja que la resolució de conflictes teòrica implica una pressió contextual molt inferior a la real. Veiem que les aplicacions d'APS posen en valor el context com a element d'aprenentatge.

El tercer dia [...] el nen [...] es va pixar [...] Ens va dir que, ... el seu pare [...] ara li diria que no passava res però que després a casa es barallaria amb ell [...] Quan vam dir al nen que anàvem a dir al pare , ... que havia estat responsabilitat nostra, que no ens n'havíem adonat, el nen es va quedar més tranquil.

Relacionat amb la gestió de conflictes, apareix l'aprenentatge següent: la capacitat d'adaptació. El professorat ha de fer adaptacions diàriament per facilitar el desenvolupament de les activitats proposades, assolir els objectius, augmentar els seus beneficis o, com acabem de veure, per gestionar conflictes. Prova d'això són els nombrosos canvis que van fer les alumnes en funció del material disponible, l'alumnat assistent, les possibilitats de mobilitat dels infants, l'organització predeterminada, etc. Això demostra com és de difícil

poder aplicar una sessió tal com s'ha planificat, sense fer cap canvi.

Adaptar les activitats, ... una activitat per a nens amb molta mobilitat i per a nens amb mobilitat reduïda [...] adaptant, ... les seves necessitats a, ... les seves capacitats físiques.

Un altre aprenentatge acadèmic de gran valor és l'avaluació, que comporta moltes de les queixes i crítiques de l'alumnat, per la qual cosa tot docent ha de ser capaç d'avaluar d'una manera justa i eficient. A través de l'experiència, les alumnes han posat a prova la seva capacitat per avaluar en haver de valorar i reflexionar sobre les activitats proposades, l'execució dels infants i la seva pròpia funció docent.

Després de cada sessió sí que fèiem una avaluació [...] per intentar millorar i canviar una mica [...] fèiem avaluació de les activitats [...] o de la sessió, una avaluació personal [...] per a l'avaluació següent perquè podríem millorar-ho o, ...

Per valorar-la d'una manera adequada, les alumnes van haver de desenvolupar la capacitat d'autocrítica, analitzant així els seus errors i carències. El primer exemple d'això l'obtenim en veure com una inadequada organització del material va fer que la primera sessió fos un desastre. De la mateixa manera, treballar amb els infants en zones separades o fer activitats molt repetitives van ser altres crítiques que les alumnes van plantejar sobre la seva pròpia feina docent. Aquesta capacitat d'autocrítica està lligada a la capacitat d'adaptació anteriorment descrita, perquè mentre la primera ens permet veure els errors que cometem la segona ens ajuda a resoldre'ls.

Vam deixar tot el material preparat el primer dia i va ser un desastre, i vam decidir que no [...] Acabàvem una activitat i es muntava amb els nens, i la recollien els nens perquè aquesta era l'única manera que [...] no s'entretenien amb tot el material.

A més de la informació que elles mateixes podien extreure de l'anàlisi de les activitats, també van rebre una retroacció (*feedback*) extern tant per part de l'alumnat com dels seus familiars. Comprovar com els infants se n'anaven contents i feliços a casa era una mostra que s'havia aconseguit amb escriure l'objectiu lúdic dels jocs,

cosa que els familiars també comentaven. D'altra banda, una alumna va arribar a rebre la felicitació i l'agraïment d'un nen pel seu bon fer a l'hora de gestionar una situació una mica compromesa. D'aquesta manera, entenem que la retroacció és tan important com la capacitat d'autocrítica, ja que podem aprendre molt a través d'ambdues aportacions.

Veure que els nens estan contents amb el treball que tu fas, i que els pares també.

Al mateix temps, la possibilitat de treballar en equip mitjançant el repartiment de tasques va oferir la possibilitat d'actuar des d'una perspectiva global, a més de desenvolupar habilitats de coordinació i cooperació.

Unes anaven amb els nens amb cadira de rodes, altres anàvem amb les que tenen deficiències motores però menys greus [...] A les que venien darrere meu els vaig passar tots els jocs que havia fet jo amb les adaptacions.

Del treball en equip podem extreure un altre aprenentatge acadèmic notable, la direcció del grup de treball. L'alumnat està habituat a fer activitats grupals amb igualtat de rols. No obstant això, en comptades ocasions tenen la possibilitat de liderar i dirigir el treball grupal, amb la responsabilitat que això comporta. Per això, l'experiència d'una de les alumnes com a coordinadora de les activitats adquireix un gran valor, ja que dirigir-les i gestionar-les és tan important com portar-les a terme.

Em van dir que havia de ser la coordinadora que les activitats [...] les del meu grup.

En utilitzar el joc com a estratègia didàctica, el caràcter recreatiu d'aquest adquireix un gran protagonisme. No obstant això, no hem d'oblidar els objectius educatius perquè seran tan importants com passar-ho bé. Les alumnes van tenir en consideració tant els objectius didàctics com els lúdics, per la qual cosa van aconseguir que els infants aprenguessin mentre es divertien. Aquest aspecte és especialment important en l'àmbit de l'EF i altres matèries, ja que el joc és una estratègia didàctica molt comuna en el treball amb infants.

Intentes treballar sempre el que està planificat però sempre donant marge també perquè ells facin el que realment els agrada perquè també han vingut aquí a passar-s'ho bé.

En dirigir tasques educatives és necessari despertar la motivació de l'alumnat i gestionar adequadament el grup. D'aquesta manera, com ens indiquen les alumnes, implicarem més els infants aconseguint que augmentin les seves ganes de participar i fer les activitats proposades, creant un bon ambient d'aula. Així, doncs, la seva opinió és la d'exercir des d'una posició dinamitzadora i amb un caràcter atractiu que mantingui implicat l'alumnat.

Si tu estàs motivada des d'un principi i tens ganes [...] que transmetes gràcia i tal [...] ells es motiven molt [...] els influeix més i tenen també més ganes de fer-ho i participar.

La reciprocitat és una de les característiques bàsiques de l'APS. Les alumnes descriuen tant els aprenentatges adquirits pels infants com els aconseguits per elles. Al mateix temps, expliquen que els pares i mares també van treure profit de l'activitat, per la qual cosa podem considerar que el servei va aportar beneficis a tots els implicats.

Aquest treball que hem fet és enriquidor però per a tots —per als infants, per als pares i per a nosaltres—, i ens beneficiem els uns dels altres.

En tot procés d'ensenyament-aprenentatge, la comunicació entre docent i alumnat és de vital importància, per la qual cosa qualsevol millora en aquest àmbit és destacable. La millora de la capacitat d'expressió de les alumnes mitjançant un ús adequat de la veu beneficiarà directament el procés educatiu. En cas contrari, podríem estar formant mestres que, malgrat posseir amplis coneixements acadèmics, no tinguessin la competència comunicativa necessària.

La forma que també tu t'expresses amb ells [...] perquè jo recordo que el primer dia que vaig venir [...] parlava baix.

Gràcies a la pràctica docent que brinda el programa d'APS, les alumnes han adquirit una sèrie d'aprenentatges en l'àmbit acadèmic, com la gestió de conflictes i la capacitat d'adaptació. També van desenvolupar la capacitat d'avaluació i autocrítica, van treballar en equip i van adquirir experiència en la direcció de grups de treball, així com en la motivació i dinàmica de grups. Igualment, van tenir en consideració els objectius didàctics i lúdics. Tot això els va reportar, entre altres

beneficis directes a través de l'aprenentatge recíproc, la millora de la capacitat d'expressió.

Efectes beneficiosos de la funció docent

Considerem que són les conseqüències positives derivades de la feina educadora. Descriu els beneficis que ha comportat en els infants receptors la tasca de les alumnes.

Un dels efectes beneficiosos derivats de la funció docent més destacable és la diversió experimentada pels infants. En ser una activitat de caràcter recreatiu, l'aspecte lúdic dels jocs és un objectiu primordial de les sessions. Les alumnes van haver d'aconseguir aquest repte. La diversió és una qualitat positiva que ajuda a crear un bon ambient educatiu mantenint l'alumnat motivat i més participatiu.

Reien, reien molt [...] Sempre se'n van contents.

Ateses les limitacions físiques dels infants, el desenvolupament motor és un altre dels objectius del servei. Hem d'entendre que augmentar el seu rang de moviment no sols millorarà les seves qualitats físiques o la capacitat de desplaçament, sinó que els aportarà altres beneficis personals indirectes. En agafar objectes amb les mans, mantenir l'equilibri o regular adequadament el to muscular, generaven avenços en la seva autoestima i reduint la seva dependència, aspectes que excedeixen de l'àmbit motor.

Molts a penes movien, ... movien les mans, i després d'estar aquí amb ells almenys agafaven objectes [...] Àlex, que a penes pot mantenir-se en equilibri sense agafar-se de ningú, passar per dins els cercols ell sol.

Un dels aprenentatges produïts és aprendre a treballar de forma individualitzada. Adaptar específicament les característiques dels jocs a les necessitats dels infants i organitzar de forma adequada el nombre d'aquests a càrrec de cada docent, augmenta l'atenció rebuda per cadascú.

Si havies d'ajudar-lo a fer alguna activitat, doncs l'ajudava a ell [...] Cadascú estava més amb un, ... amb un nen.

La millora en la capacitat d'expressió de les alumnes i de l'atenció en els infants va beneficiar la comunicació entre docents i alumnat afavorint el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Vicent, que a penes parlava... vam aconseguir que digués paraules soltes, que escoltés quan parlàvem sense haver d'agafar-li la cara i posar-li la mirada fixa davant nostre.

L'últim efecte beneficiós per comentar és el reconeixement de les habilitats individuals. Aquesta qualitat de les alumnes va permetre els infants de ser conscients de les seves limitacions i avenços, per la qual cosa els ofereix la possibilitat de treballar d'una forma més autònoma i adaptada.

Lledó, deixa'm anar, que crec que ho puc fer jo sol! [...] Que no podia fer botar la pilota i mira com la faig botar [...] Ells mateixos s'adonen de les limitacions que tenen [...] dels avenços que han fet.

Entenem que l'aplicació del programa formatiu d'APS ha comportat una sèrie d'efectes beneficiosos tant en els alumnes com en els infants de la Fundació. Entre aquests, destaquem la diversió i l'aprenentatge motor, així com l'atenció personalitzada i el reconeixement de les habilitats individuals, a més de les millores aconseguïdes en expressió i atenció.

Opinions i crítiques constructives

Les opinions i crítiques constructives les concebem com els judicis de valor i raonaments reflexius que intenten millorar una activitat o tasca. Recullen comentaris aportats per les alumnes a fi d'augmentar la qualitat del servei.

El servei fa reflexionar les alumnes sobre el valor de l'experiència, i demana una major formació pràctica, a més de fer ressaltar el valor de ser una oportunitat única. Aquesta situació planteja crítiques sobre la formació rebuda a la facultat com, per exemple, l'excés d'assignatures teòriques, la falta de més pràctiques educatives o fins i tot l'eliminació d'algunes especialitats educatives com l'educació especial o l'EF.

Una assignatura que comporta dificultats d'aprenentatge [...] amb nens hiperactius [...] amb problemes [...] de lectura [...] de matemàtiques [...] s'ha quedat en sis mesos, i no obstant això hi ha assignatures que [...] no t'aporten res.

A través de l'avaluació de les activitats i la reflexió sobre la seva feina educativa, les alumnes han aportat nombroses crítiques sobre la funció docent d'altres companys. Comenten que alguns presentaven una falta

d'iniciativa i interès per col·laborar de manera activa, no complien amb l'horari programat, només prestaven atenció als objectius lúdics i no eren capaços de dirigir i motivar els infants, la qual cosa feia que estiguessin aturats i s'avorriessin. Tot això posa de manifest no sols la profunditat amb què són capaços d'analitzar el treball dels seus companys, sinó també la reflexió que no han sabut aprofitar satisfactòriament la seva participació en l'experiència. Aquesta metodologia es basa en el treball en grup, per la qual cosa qualsevol falta de formació en aprenentatge cooperatiu, situació molt comuna entre l'alumnat, pot generar problemes en el funcionament dels grups cooperatius, de manera que poden aparèixer situacions tals com la falta de participació, motivació o implicació, limitacions per considerar en futures aplicacions d'APS. No obstant, això pot ser considerat com una fortalesa de l'APS des de la consideració que el seu ús implica la formació en altres metodologies, aspecte que enriqueix el procés d'E/A.

No es van fer totes les activitats que demanàvem, potser perquè deien... és que s'ho estan passant ben, no cal fer-les [...] En van fer 4 o 5 i després els nens van jugar lliurement [...] S'ho passaven bé però jo penso que havíem d'haver complert una mica més... l'horari que teníem pensat.

La mateixa activitat també va ser objecte de crítica, ja que presentava, segons la seva opinió, deficiències quant a l'organització dels infants per l'alumnat, la informació rebuda de l'alumna que exercia el rol de coordinadora del grup i el temps disponible per elaborar els jocs.

A mi no m'agradava gaire perquè ells també volen jugar tots amb tots i sembla que els discriminis [...] Jo crec que les activitats conjuntes són molt millor que les separades, la veritat, moltíssim millor.

Questionar aquests aspectes de l'activitat demostra que les alumnes són capaces de jutjar aquelles activitats i projectes en què prenen part, desenvolupant així la personalitat crítica i reflexiva. Prova d'això és que també van expressar algunes propostes vàlides, com fer les divisions dels grups de manera homogènia seguint el criteri de nivell de mobilitat per aprofitar millor les sessions, la qual cosa demostra el caràcter constructiu dels seus comentaris.

Si jo hagués estat la coordinadora de tot, no sé si hauria fet un, dos i tres grups, sinó potser tres, però hauria posat una mica de tot en cada grup, saps? [...] No sé, jo crec que hauria estat potser una mica millor.

El programa formatiu ha fomentat l'actitud crítica de les alumnes en reflexionar sobre la formació rebuda, la feina d'altres alumnes i la pròpia activitat, a més de plantejar algunes iniciatives i propostes de millora.

Conclusions

Els resultats aconseguits mostren que l'aplicació del programa formatiu d'APS aporta una sèrie de beneficis genèrics de gran valor: la formació per al futur, el reconeixement del valor de la pràctica, etc. També desenvolupa aprenentatges sobre la pràctica docent de l'EF, com la gestió de conflictes, la capacitat d'adaptació, la retroacció i l'avaluació, qüestions de difícil aprenentatge a través de metodologies d'ensenyament tradicionals. La prestació del servei en forma d'exercici docent proporciona efectes beneficiosos sobre les persones amb diversitat funcional: atenció personalitzada, treball específic sobre les seves carències motrius i diversió, aspecte que permet la creació d'un ambient adequat d'aprenentatge i interacció. El programa aplicat ha produït un procés de reflexió intens en l'alumnat, suscitant crítiques individuals, col·lectives i socials, així com el plantejament de solucions als problemes i situacions a què s'han enfrontat, avançant en la direcció marcada inicialment referent a la formació de persones actives. Els resultats concorden amb els descrits per Yorio i Feifei (2012) en l'avaluació amb el grup, on trobem aspectes com el desenvolupament d'habilitats de gestió i resolució de problemes, el rendiment acadèmic i el pensament crític, així com les competències que desenvolupa l'APS descrites per Rubio (2009): personals, interpersonals, per al pensament cívic, la realització de projectes, la ciutadania i les transformacions socials, vocacionals i professionals. Per tot això, podem concloure que els programes formatius d'APS són útils per al desplegament d'habilitats pràctiques i continguts acadèmics en l'àmbit de l'ensenyament de l'EF, així com per fomentar l'actitud crítica i reflexiva de l'alumnat.

Conflicte d'interessos

Els autors declaren no tenir cap conflicte d'interessos.

Referències

- Acosta, F. (2009). Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Part I. *Revista Digital Buenos Aires (Argentina)* (136). Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd136/biografias-escolares-educacion-fisica.htm>
- Aramburuzabala, P., & García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. VII CIDUI: La universidad, una institución de la sociedad.
- Cazers, G. (2009). *Life Histories of Three Exemplary American Physical Educators* (Ph. Dissertation). The University of Alabama, Alabama.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi:10.1080/00986280903172969
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson
- Del Villar, F. (1994). La credibilitat de la investigació qualitativa en l'ensenyament de l'educació física. *Apunts. Educació Física i Esports* (37), 26-33.
- Duarte, R., Torres, C., & Nieto, N. (2010). Historia de vida de una deportista paralímpica colombiana. *Revista Educación Física y deporte* (29), 95-101.
- Fundación Borja Sánchez. *Objeto de la Fundación*. Recuperat de <http://www.fundacionborjasanchez.org>
- Galván, 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
- García, R., Gozálviz, V., Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. València: Brief Ediciones.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesi doctoral). Universitat Jaume I, Castelló.
- 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.
- Gil, J., Martí, M., & Nebot, E. (2011). Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud. *Quaderns digitals* (69). Recuperat de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11062&PHPSESSID=f1a55ebfe2450456dc8a6ee0ed1dd74b
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (Coord.) (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Universitat de Barcelona. Recuperat de <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* (Tesi 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.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social de la Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- 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. doi:10.1080/17408981003712810
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? A Puig, J. M. (Coord.), *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- 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. doi:10.1002/pri.501
- 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.
- Reial decret 1707/2011, de 18 de novembre, pel qual es regulen les pràctiques acadèmiques externes dels estudiants universitaris. *BOE* núm. 297 de 10 de desembre de 2011.
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health Education and interactive drama: findings from a Service Learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228. doi:10.1177/0017896911398811
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. A J. M. Puig (Coord.). *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico* (pàg. 91-106). Barcelona: Graó.
- Sancho, J. M. (Coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad: 24 historias de vida profesional. Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/44965>
- Sykes, H., & Goldstein, T. (2004). From Performed to Performing Ethnography: Translating Life History Research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program. *Teaching Education*, 15(1), 41-61. doi:10.1080/1047621042000179989
- Thorburn, M. (2011). Still Game: an analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in scotland. *Educational Review*, 63(3), 329-343. doi:10.1080/00131911.2011.571762
- Wedgwood, N. (2005). Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. *Gender and Education*, 17(2), 189-201. doi:10.1080/0954025042000301456
- Yorio, P. L., & Feifei, Y. (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. doi:10.5465/amle.2010.0072.
- Zabalza, M. A. (2011). El Pràcticum en la formació universitària. *Revista de Educació* (354).