

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Aprendizaje-servicio en la educación superior
Service-learning in Higher Education

Héctor Opazo, Pilar Aramburuzabala y Lorraine McIlrath
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 71
Número, 3
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Service-learning in teacher education: inclusion development in the Didactics of Corporal Expression Area

ÒSCAR CHIVA-BARTOLL⁽¹⁾, CELINA SALVADOR-GARCÍA⁽¹⁾, CARLOS CAPELLA-PERIS^(2,1)
Y MARÍA MARAVÉ-VIVAS⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España)*

⁽²⁾ *National Institute of Nursing Research (Bethesda, Maryland, USA)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.67773

Fecha de recepción: 01/10/2018 • Fecha de aceptación: 03/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Celina Salvador-García. E-mail: salvadoc@uji.es

INTRODUCCIÓN. La universidad actual debería contribuir a consolidar, en la práctica, competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades propios de las sociedades democráticas. Recientes estudios sostienen que el aprendizaje-servicio representa una vía efectiva para materializar este requerimiento. La presente investigación analiza los efectos de un programa de aprendizaje-servicio aplicado en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal, del Grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria. **MÉTODO.** 141 estudiantes (79 mujeres y 62 varones) completaron una de las dos ediciones de aprendizaje-servicio realizadas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, centradas en facilitar la inclusión de colectivos infantiles en riesgo de exclusión a través del desarrollo motor y social. La estructura del programa siguió las fases del aprendizaje experiencial promulgado por Kolb (1984), haciendo especial hincapié en los procesos de reflexión. Se analizaron los diarios reflexivos escritos por el alumnado en base al modelo conceptual de Butin (2005), llevándose a cabo una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial, asistidas con el programa informático NVivo (10). **RESULTADOS.** Dando respuesta a las preguntas de investigación, los resultados satisfacen todas las categorías del modelo: *técnica, cultural, política y posestructural*. **DISCUSIÓN.** El estudio refleja que cuando los maestros y maestras en formación afrontan en primera persona concepciones sociales o culturales diferentes a las que están acostumbrados a vivir, se esfuerzan por comprenderlas y reexaminar sus propios valores y creencias, concluyendo que existe un impacto positivo del aprendizaje-servicio sobre su formación.

Palabras clave: *Metodología, Educación física, Educación superior, Aprendizaje activo, Formación de docentes.*

Introducción

Pronto se cumplirá una década desde que Martha Nussbaum (2010) hiciera referencia a una “crisis silenciosa” en la educación, consistente en la progresiva desaparición de contenidos cívicos y humanísticos de los planes de estudios: “Si la tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos” (Nussbaum, 2010: 20).

Es por ello que a la universidad de hoy no solo debe exigírsele un discurso que defienda el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades propios de las sociedades democráticas, sino que debería convertirse en un banco de pruebas desde el que consolidar, también en la práctica, el ejercicio de estos ideales (Pallarès-Piquer, Chiva-Bartoll, López-Martín y Cabero-Fayos, 2018). En esta línea, el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una oportunidad de innovación para las universidades españolas. Esta renovación, centrada en el impulso de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, encuentra en el aprendizaje-servicio (ApS) una filosofía educativa capaz de contribuir a las exigencias formativas actuales (Zayas, Gozálviz y Gracia, 2019). A las puertas del nuevo milenio, Eyler y Giles (1999) ya apuntaban que el ApS era una opción válida para satisfacer estos planteamientos. Sin embargo, en nuestro contexto no ha sido hasta bien entrado el siglo XXI cuando el ApS ha empezado a extenderse entre los distintos campus universitarios (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016; Opazo, Aramburuzabala y Ramírez, 2018).

En la actualidad existen multitud de definiciones y conceptualizaciones sobre el ApS. Una de las más aceptadas y extendidas sigue siendo la de Bringle y Hatcher:

El aprendizaje-servicio es una experiencia educativa curricular en la que los estudiantes:

a) participan en un servicio organizado que cumple con unas necesidades identificadas por la comunidad y b) reflexionan sobre el servicio, de tal manera que se promueve un conocimiento más amplio de la materia y un mayor sentido de responsabilidad cívica (1995: 112).

Para ahondar en esta delimitación, cabe decir que el modelo de aprendizaje experiencial promulgado por Kolb (1984), apoyado en la *experiencia concreta*, la *observación reflexiva*, la *conceptualización abstracta* y la *experimentación activa*, supone un pilar de referencia para el ApS (Jacoby, 2015). Asimismo, el ApS contribuye al desarrollo del razonamiento crítico, que en la actualidad representa un elemento esencial para la mayoría de las carreras profesionales (Celio, Durlack y Dymnicki, 2011). No obstante, para optimizar esta capacidad, es necesario diseñar proyectos de ApS en los que la reflexión tenga un papel fundamental (Bringle y Hatcher, 1995; Eyler y Giles, 1999).

El ámbito de análisis sobre el que se centra este estudio es la inclusión educativa en la formación inicial docente, contribuyendo así a superar los retos que asumen hoy los centros escolares (Lleixà y Nieva, 2018). En este escenario, los contextos multiculturales representan uno de los espacios de aplicación del ApS más empleados (Peralta, O'Connor, Cotton y Bennie, 2016), poniendo el foco de atención en incrementar la comprensión del futuro profesorado en referencia a la cultura, la diversidad y la justicia social a través de su interacción con niños y niñas de diversas características. A la vez, se favorece que reflexionen sobre su papel como seres (inter)culturales (Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011; Palpacuer-Lee y Curtis, 2017).

Múltiples investigaciones han determinado que el ApS se establece como una metodología óptima que permite desarrollar competencias relativas a la inclusión (Carrington, Mercer, Iyer y Selva, 2015; Carrington y Saggars, 2008; Lleixà y Nieva, 2018; O'Meara, Huber y Sanmiguel,

2018), la diversidad (Cámara, Díaz y Ortega, 2017; Mergler, Carrington, Kimber, Bland y Boman, 2017) o la multiculturalidad (Chang *et al.*, 2011; Peralta *et al.*, 2016). De este modo, el ApS genera oportunidades para que el alumnado se enfrente a sus propias creencias y prejuicios (Peralta *et al.*, 2016).

Sin embargo, el mero contacto entre los agentes partícipes del ApS no garantiza que se produzca una comprensión consciente sobre la condición de vulnerabilidad social de los receptores del servicio (Palpacuer-Lee y Curtis, 2017), e incluso la ausencia de reflexión al respecto podría reforzar los estereotipos y prejuicios previos del alumnado (Chang *et al.*, 2011). Por lo que, a todas luces, es necesario incorporar elementos que fomenten la reflexión en los programas aplicados.

Muchas investigaciones sobre ApS se centran en miradas técnicas carentes de análisis críticos que reflexionen y ayuden a comprender las raíces de las necesidades afrontadas (Chiva-Bartoll, Capella-Peris y Pallarès-Piquer, 2018; Deeley, 2016; MacPhail y Sohun, 2018). Por tanto, es necesario proponer modelos de ApS que garanticen su naturaleza educativa eminentemente transformadora (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; García, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016; Iyer, Carrington, Mercer y Selva, 2016; Opazo *et al.*, 2016). En esta línea, el presente artículo sigue el camino abierto por Seban (2013), Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig (2015) y Sagers y Carrington (2008), centrado en el análisis del impacto del ApS en la formación inicial docente a través del modelo conceptual de Butin (2005).

Dicho modelo defiende que el ApS promueve cuatro perspectivas o dimensiones de aprendizaje: 1) la dimensión técnica, que alude a aprendizajes de corte puramente instrumental; 2) la dimensión cultural, referida a aprendizajes relacionados con la comprensión de la diversidad del colectivo al que se presta el servicio; 3) la dimensión política, relacionada con el

entendimiento y la comprensión de la sociedad según la distribución de poderes (siempre desde un punto de vista crítico), y 4) la dimensión posestructural, edificada en base a la reconstrucción de la identidad del alumnado a partir de las reflexiones y las experiencias de aprendizaje que le llevan a desarrollar nuevos valores y actitudes vitales.

De acuerdo con este modelo presentamos un estudio de caso único que aspira a responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué impacto genera, según el alumnado, el desarrollo de un programa de ApS con respecto a su formación docente? ¿Cuál ha sido el impacto del programa sobre los valores propios de una educación inclusiva? (dimensión técnica) ¿En qué aprendizajes relacionados con la comprensión de la diversidad en el colectivo receptor del servicio incide el programa? (dimensión cultural) ¿Cómo influye la experiencia del ApS sobre la percepción respecto a la distribución social de poderes? (dimensión política) ¿Ha influido la participación en el ApS sobre las escalas de valores, actitudes personales y/o proyectos de vida del alumnado? (dimensión posestructural).

Método

Participantes y desarrollo

En este estudio de caso se analizaron las experiencias de 141 estudiantes (79 mujeres y 62 varones) del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat Jaume I. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de completar una de las dos ediciones de ApS realizadas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 en la asignatura Fundamentos de la Acción Motriz. La edad media fue de 23,8 años y, hasta ese momento, ninguno había tenido experiencias previas de ApS.

El programa se edificó conforme a dos pilares: 1) resultados de aprendizaje de la asignatura y

2) servicio basado en la inclusión social y educativa. En cuanto al contexto curricular, siguiendo la guía docente (<https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2019/estudio/218/asignatura/MP1033>), los resultados de aprendizaje de referencia fueron:

- Reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones sociales y personales.
- Responder a la diversidad en las prácticas de educación física.
- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
- Conocer, diferenciar y aplicar diferentes métodos y estilos de enseñanza de acuerdo con el nivel del alumnado, las características del contenido y la propia idiosincrasia del profesorado.

Por otra parte, con la intención de fomentar la comprensión de la inclusión desde el ámbito de la educación física (Wilhelmsen, Sørensen y Seippel, 2019), el servicio pretendía fomentar la inclusión a través del desarrollo motor y social de dos conjuntos de colectivos infantiles en riesgo de exclusión. Por un lado, el estudiantado universitario podía prestar el servicio desarrollando actividades extraescolares deportivas en las instalaciones de un colegio público cuyo índice de inmigración era muy elevado (63% del alumnado, situándose en la mayoría de los casos como población en claro riesgo de exclusión social). Por otro lado, la segunda opción de servicio se dirigía a niños y niñas con diversidad funcional provenientes de las asociaciones TEA-CAST (dedicada al trabajo con colectivos infantiles con trastornos del espectro autista) y Asociación Asperger Castellón.

En esta provincia, estos colectivos infantiles no cuentan con una oferta de actividades físico-deportivas extraescolares ajustadas a sus necesidades. En este caso, cada niño o niña receptor del servicio pudo invitar a hermanos o amistades, a fin de compartir las sesiones prácticas y generar auténticos escenarios inclusivos. Fue el

alumnado universitario quien decidió con qué población iba a trabajar, aunque en ambos casos mantuvieron 20 horas de contacto directo con los receptores, participando todos por igual en las distintas fases del programa.

Fases del programa

Cronológicamente, las etapas del ApS aplicado se inspiraron en el esquema de Puig, Battle, Bosch y Palos (2007): *preparación, planificación, ejecución y evaluación*. Estas etapas, con sus posibles variantes, gozan de enorme aceptación en el contexto español (véanse las publicaciones de la Red Española de ApS y las recomendaciones de Zerbikas). Por otra parte, a fin de optimizar la eficacia y significatividad del proceso de aprendizaje, la intervención siguió las fases de aprendizaje de Kolb (1984):

- *Experiencia concreta*. Centrada en establecer un primer contacto entre los futuros docentes y la realidad diversa con la cual iban a trabajar. Los grupos que iban a trabajar en la escuela con altas tasas de inmigración acudieron a dicho centro para conocer su realidad, mientras que el alumnado que iba a trabajar con los niños y niñas con TEA conoció distintas entidades sociales centradas en este colectivo.
- *Reflexión y crítica*. Tras conocer la realidad en la que había que actuar, el alumnado debía reflexionar para proponer un plan de acción que, desde el currículum de la asignatura, respondiera a las necesidades de los niños y niñas con los que iban a trabajar. La reflexión se extendería a lo largo del programa mediante dos sistemas: 1) reflexión grupal guiada por el profesorado y 2) redacción individual de un diario de reflexión personal.
- *Conceptualización abstracta*. Una vez definidas las necesidades a afrontar, el

proyecto exigía profundizar teóricamente sobre los contenidos de la asignatura, conjugando los objetivos de aprendizaje con los de servicio. Esta fase permitió diseñar un programa concreto de intervención basado en sesiones de juegos motrices inclusivos.

- *Experimentación activa.* Durante la aplicación del programa se proponían nuevas mejoras y variantes. Cada nueva sesión se vivía como un laboratorio de experiencias en el que se aplicaban y se reflejaban los aprendizajes y vivencias de las sesiones previas.

Estrategias de recogida de datos

La reflexión es una práctica de investigación ampliamente utilizada en la formación docente (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007). De entre las técnicas posibles, una de las más concurridas en ApS son los diarios reflexivos (Nolan, 2008). Además, advertidos por el propio Butin (2003) sobre la necesidad de profundizar en la reflexión para alcanzar niveles suficientes de razonamiento, especialmente sobre las perspectivas política y posestructural estructural de su modelo, el presente estudio se inspira en el diario de Carrington y Selva (2010). La estructura del diario se componía de las siguientes partes y preguntas.

Antes del programa:

Piensa sobre cómo fueron tus experiencias en primaria y en secundaria en relación a: compañeros y compañeras con diversidad funcional, diferencias familiares, culturales, económicas, de rendimiento académico, etc. ¿Viviste de cerca casos de exclusión? ¿Qué opinión te merece el concepto de inclusión?

Durante el programa:

¿Qué interacciones con otras personas estás viviendo durante el proyecto? ¿Con quién

interactúas y cómo? ¿En qué sentido se están cumpliendo, o no, tus expectativas sobre los niños y niñas? ¿Has reflexionado sobre la situación que viven estos niños y niñas? ¿Qué piensas de su situación? ¿Qué iniciativas a nivel político, social o educativo crees que podrían mejorar su situación?

Esboza experiencias vividas durante el programa que de algún modo puedan guiar o mejorar tu comportamiento como docente.

Después del programa:

¿Cómo crees que afectará esta experiencia a tu vida personal, valores, actitudes, etc.? ¿Crees que esta experiencia te ha hecho una persona diferente? ¿En qué sentido?

Análisis

Se llevó a cabo una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial, asistidas con el programa informático NVivo (10). En la primera fase se identificó la información relativa a todo tipo de impresiones de los participantes, implicando que los investigadores analizaran las unidades de significado emergentes y que las contrastaran conforme al método de comparación constante, consistente en establecer categorías intuidas inicialmente hasta que estas se hacen más explícitas (Patton, 2002). En la segunda fase, de codificación axial, el análisis se centró en identificar de entre la información codificada previamente aquella relacionada con las preguntas de investigación, moviéndose entre el pensamiento inductivo y el deductivo. Por último, para incrementar la validez del análisis, uno de los investigadores participó como “amigo crítico”, reduciendo los posibles prejuicios iniciales de los investigadores que habían realizado las fases previas. Por otra parte, se realizó un proceso de *member checking* que otorgaba a los participantes la oportunidad de confirmar sus afirmaciones en caso de considerarlo oportuno.

Resultados

Los resultados se presentan en torno a las categorías del modelo conceptual de Butin (2005): *perspectiva técnica, cultural, política y posestructural*. Los diarios de seguimiento fueron anonimizados y a cada uno se le asignó un código, que se muestra entre paréntesis en las distintas citas textuales. A continuación, presentamos los resultados bajo esta estructura dando respuesta a las preguntas de investigación. Se incorporan conjuntamente los grupos que trabajaron con diversidad cultural y funcional, puesto que el objetivo del estudio aborda la comprensión de la diversidad y la inclusión como tronco común.

Perspectiva técnica

La conceptualización de la perspectiva técnica se centra en la efectividad pedagógica en sí, es decir, en la capacidad de la vivencia de ApS para alcanzar los objetivos específicos de aprendizaje (Butin, 2003). En nuestro caso, los estudiantes manifiestan mejoras en los aprendizajes curriculares y los conectan en cómo la experiencia les ha permitido construir una visión más inclusiva de la educación. Por ejemplo, un estudiante que desarrolló su proyecto en el colegio con altas tasas de inmigración indicó que:

Los aprendizajes vinculados a la asignatura me han servido para adaptarme tanto a las necesidades específicas del alumnado como a las circunstancias temporales. Utilizamos herramientas y actividades realizadas en las clases prácticas [...], y los feedback y reflexiones dados al finalizar cada clase práctica me ayudaron a tomar decisiones y proponer variantes de los juegos (36).

Además, el hecho de tener que dirigir sesiones con alumnado tan diverso entre sí les llevó a comprender mejor la necesidad de fomentar la inclusión en las sesiones, satisfaciendo así los resultados de aprendizaje de la asignatura

referidos a: 1) ofrecer respuestas a la diversidad y 2) comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.

Este proyecto me ha ayudado a ser consciente de la necesidad de adaptación de las actividades propuestas a los alumnos. Dado que todos tenemos características e intereses diferentes, la adaptación es un proceso clave para la inclusión y el respeto por las diferencias (21).

Por otra parte, el alumnado universitario que trabajó con niños y niñas con TEA comprendió que la diversidad funcional es una cuestión que, en gran medida, radica en la “mirada” de quien observa. A través del ApS los futuros maestros y maestras aprendieron que todos y todas somos diversos, independientemente de las etiquetas que la sociedad nos otorgue:

Conforme he ido conociendo mejor a los niños me he ido dando cuenta de que las características que teníamos en cuenta para adaptar cada actividad eran más de carácter individual que por el hecho de ser niños con TEA o no. Al final no piensas tanto en qué actividades pueden hacer los que tienen diagnóstico y los que no, sino que piensas qué actividad podrá funcionar con Vanesa, Iker [seudónimos], etc. (61).

Todos estos aprendizajes ponen de manifiesto que cuando el conocimiento académico es adquirido a través de vivencias sistemáticamente reflexionadas, el aprendizaje puede ser muy significativo y especialmente aplicable en contextos reales, satisfaciendo resultados de aprendizaje relacionados con el ajuste de diferentes métodos pedagógicos en función de las características del alumnado.

Perspectiva cultural

La perspectiva cultural alude a la capacidad de los estudiantes para conocer, sensibilizarse y

empatizar con la realidad de colectivos vulnerados. Una escuela inclusiva es aquella en la que estudiantado, el profesorado y la comunidad trabajan al unísono con el compromiso de luchar por la equidad y la justicia social, aceptando y comprendiendo la diversidad (Butin, 2003). Desde este planteamiento, reflexionar sobre la perspectiva cultural puede promover el compromiso social del estudiantado. En nuestra aplicación, esta dimensión tiene un vínculo directo con la formación cultural, personal y social a través de la educación física. De entrada, el alumnado universitario participante en ApS refleja que los prejuicios sobre determinados colectivos sociales no tienen por qué coincidir con la realidad.

El estudiantado que trabajó en la escuela con altas tasas de inmigración mostró una clara sorpresa y preocupación por la realidad social que se encontró:

Iba con la idea preconcebida de que, al ser un colegio con una mayoría [del alumnado] procedente de diferentes países [...], puesto que los padres de niños españoles no quieren que sus hijos vayan a un colegio con una tasa de alumnado extranjero tan alta, sería un colegio basado en la tolerancia, el respeto total, la aceptación y la capacidad de beneficiarse de las diferencias. Desgraciadamente no era así. Constantemente observé actitudes y comportamientos xenófobos y machistas (15).

De este modo, participar en el proyecto ApS les permitió percibir de primera mano la situación en la que se encuentran los niños y niñas que van al centro educativo.

Entrar por la puerta no basta, ha sido al hablar con ellos, verles de cerca y entonces comprender que los recursos escasean por todos lados. Sus dientes amarillos, sus ropas de hermanos mayores y primos lejanos, tirados al raso mirando revistas viejas... Pero son niños, y quizás oírles reírse y hablar o cruzarnos con sus miradas amables nos aleje de lo que les

rodea, de la falta evidente de ayudas sociales (13).

Por lo que respecta al alumnado universitario que trabajó con niños y niñas con TEA, coincide en que los prejuicios referentes a dicho colectivo no tienen razón de ser:

Como futura maestra, esta experiencia me ha dado la posibilidad de ampliar el conocimiento sobre un colectivo de niños con necesidades educativas especiales que no conocía. Los primeros días acudía a las sesiones prácticas con mucho miedo porque no sabía qué esperar de los niños con TEA, pero poco a poco fui descubriendo que sus virtudes y defectos pueden ser como los de cualquier otro niño (35).

En su conjunto, estas afirmaciones muestran cómo la experiencia de ApS puede incentivar en los futuros docentes la tolerancia a la diversidad, así como estimular su conciencia moral y ética, alimentando determinadas actitudes relacionadas con el compromiso social para con los colectivos desfavorecidos (Butin, 2003).

Perspectiva política

La perspectiva política en ApS implica tomar conciencia y posicionarse respecto a las desigualdades sociales, intentando empoderar a los grupos o colectivos sociales vulnerados. Como indica el propio Butin (2003), es a través de este enfoque que el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en general deben cuestionar las normas sociales hegemónicas que controlan, definen y limitan el conocimiento y el poder que determinados grupos sociales ostentan sobre otros. En relación con los resultados de aprendizaje de nuestra asignatura, el alumnado reflexionó sobre la diversidad en las prácticas de educación física, así como sobre los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde esta materia.

En referencia al colegio con altas tasas de alumnado inmigrante, el estudiantado universitario considera que “la situación del barrio no ayuda al hecho de que esta escuela pueda luchar contra los inconvenientes, puesto que los ciudadanos prefieren llevar a sus hijos a otros colegios” (53). Sin embargo, muchos estudiantes opinan que son las instancias de mayor entidad aquellas que más podrían influir en la mejora de la situación social y la realidad educativa.

Las autoridades deberían trabajar para modificar la distribución desigual del alumnado inmigrante que hay actualmente en las escuelas de la zona. La situación es muy preocupante, ya que el colegio vecino solo acoge alumnado español y los inmigrantes se localizan en el [nombre del centro en el cual realizaron el ApS]. Haciendo un cambio en las políticas todos los colegios serían más ricos desde un punto de vista cultural, cuestión que mejoraría el aprendizaje significativo de todos los alumnos y la relación entre ellos (22).

Por su parte, de los diarios del estudiantado que trabajó con alumnado con TEA se desprende una alusión al trato desfavorable que recibían las organizaciones que trabajan con este colectivo por parte de la Administración pública.

Me sorprendió bastante cuando en los talleres iniciales nos explicaron que la asociación apenas estaba recibiendo subvenciones y que estaba a punto de desaparecer [...]. En ese momento entendí la importancia de nuestro proyecto, aunque pensé que no era justo que el bienestar de estos niños y niñas dependiese de acciones esporádicas como la nuestra (11).

Además, destacan que:

[...] la sociedad necesita creerse y tomarse más en serio la inclusión educativa, ya que lo hemos estudiado mucho durante la carrera, pero en la realidad no se aplica del todo. Parece que estas situaciones cuando no te afectan directamente no existen. Solo nos acordamos

en momentos puntuales, pero en el fondo es muy poca la gente que se preocupa y participa activamente para alcanzar una sociedad inclusiva (34).

En definitiva, en relación a la perspectiva política el alumnado descubrió la existencia de procesos de asimilación inconsciente que provocan que determinadas injusticias sociales, como la exclusión social de los colectivos con los que trabajaron, se vivan con sorprendente normalidad.

Perspectiva posestructural

La perspectiva posestructural radica en cómo el ApS crea, mantiene y/o rebasa los límites y normas que le dan sentido a nuestra forma de ser y de relacionarnos con el mundo (Butin, 2005). Es decir, afecta a nuestro sistema de valores, a nuestra forma de entendernos a nosotros mismos y, en definitiva, a nuestra identidad. El ApS permite, por tanto, construir, deconstruir y reconstruir nuestra forma de entender la educación (Butin, 2003). En relación a los resultados de aprendizaje de la asignatura, esta categoría se activa a través de la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones personales y sociales.

Por lo que respecta al alumnado que desarrolló el ApS en el colegio con altas tasas de inmigración, puede percibirse el efecto generado por el programa sobre su concepción de ellos mismos. Pese a adentrarse en una realidad ciertamente conocida a nivel social, el estudiantado se muestra impotente por la cantidad de prejuicios que esconde la diversidad cultural.

Te sientes mal contigo mismo porque no sabes cómo llegar al fondo del problema y hacer entender que las diferencias existen, tanto de sexo como de raza, pero que eso no importa (43).

De este modo, convivir con niños y niñas de tantas nacionalidades ha generado una nueva visión sobre la identidad docente del alumnado

universitario. Participar en el proyecto ha contribuido a que se sientan, en cierto modo, empoderados y capaces de liderar el cambio social.

Como futuros docentes debemos intentar cambiar este pensamiento por parte de las familias que rechazan a las personas inmigrantes y hacerlos reflexionar sobre este tema. La multiculturalidad en las aulas enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y beneficia al alumnado en la parte social, siendo más tolerante y aceptando las diferencias entre las personas (42).

Por otro lado, la experiencia de nuestro programa con niños y niñas con TEA llevó a algunos de los futuros docentes a cambiar sus perspectivas sobre la diversidad funcional.

Personalmente creo que mi forma de ver a los niños con necesidades educativas especiales ha cambiado. Antes los concebía como una dificultad añadida en clase, pero la riqueza que aportan me ha hecho ampliar esta visión. Ahora no veo que exista gente normal y otra que deba adaptarse, simplemente veo que existe gente diferente que necesita dinámicas diferentes. Y lo que es más importante, todos necesitamos que nos traten con respeto y cariño (44).

En resumen, conviene subrayar que esta perspectiva acumula en proporción a las tres anteriores, ofreciendo menor cantidad de información en los relatos analizados. No obstante, sí aparece de un modo claro en el sentido recién descrito.

Discusión y conclusiones

El estudio examina cómo los futuros maestros y maestras describen el impacto de un programa de ApS en una asignatura del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, haciendo especial hincapié en los valores relacionados con la inclusión. Este hecho se muestra a través del análisis de las categorías recién expuestas, dando

respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

En relación con la perspectiva técnica, el análisis de contenido muestra cómo el alumnado ha adquirido resultados de aprendizaje relacionados con la asignatura. Concretamente, el estudiantado alude a mejoras en la capacidad para resolver dificultades *in situ* y adaptar las actividades de los niños y niñas receptores del servicio. Estos resultados están en consonancia con los efectos del ApS relatados por Warren (2012), así como con los aportados por Celio *et al.* (2011) en relación a mejoras en el ámbito académico.

Del mismo modo, refiriéndonos específicamente a la capacidad para resolver situaciones problemáticas en escenarios educativos, nuestros resultados refuerzan los aportados por Carrington y Sagers (2008) y Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer y Gil-Gómez (2018). Concretamente, hemos visto cómo los futuros docentes adquirieron aprendizajes técnicos, hecho que, a su vez, nos lleva a señalar que el ApS ha ayudado al alumnado a aplicar en la práctica muchos de los aprendizajes teóricos adquiridos previamente (Carrington e Iyer, 2011; Chambers y Lavery, 2012; Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer *et al.*, 2018). Asimismo, cabe destacar la capacidad del alumnado para adoptar un enfoque más inclusivo en sus sesiones. A través del ApS el alumnado ha evidenciado un desarrollo de sus competencias relativas a la inclusión (Carrington *et al.*, 2015; Carrington y Sagers, 2008) y la diversidad (Cámara *et al.*, 2017; Mergler *et al.*, 2017).

Sobre la perspectiva cultural, en sintonía con algunos de los resultados de aprendizaje previstos para la asignatura, el ApS ha contribuido a construir una comprensión de la diversidad más ajustada a la realidad de los niños y niñas de los diferentes colectivos sociales. Los discursos analizados muestran cómo la interacción basada en la necesidad de resolver situaciones reales ha facilitado que el alumnado universitario

ampliara su concepción y conciencia sobre la realidad de estos niños y niñas. Este logro concuerda con los resultados generales presentados por Celio *et al.* (2011) con los de Houshmand Spanierman, Beer, Poteat y Lawson (2014) en su estudio sobre actitudes intolerantes, y también con los de Chang *et al.* (2011) en su análisis en ámbitos multiculturales. En la misma línea, Peralta *et al.* (2016) indican que el alumnado universitario ve incrementada su competencia y conocimiento cultural, mientras que Carrington *et al.* (2015) y Warren (2012) afirman que el ApS se erige como una forma óptima de ayudar al alumnado a concebir qué constituye una realidad multicultural. A la luz de estos resultados, puede destacarse la importancia de la diversidad como elemento modulador del aprendizaje cultural del alumnado.

En cuanto a la perspectiva política, el estudio sugiere que el ApS ha contribuido a que el alumnado universitario tome conciencia de que la inclusión, como horizonte educativo y social, todavía representa una meta no satisfecha. Estos resultados, que no irradian precisamente optimismo, nos abocan, sin embargo, a un futuro esperanzador al poner en evidencia las posibilidades del ApS como experiencia educativa capaz de despertar conciencias, rompiendo la tendencia de estudios anteriores que, en repetidas ocasiones, veían cómo la perspectiva política adolecía de un impacto poco significativo en las aplicaciones de ApS analizadas (Butin, 2003; Gil-Gómez *et al.*, 2015; Seban, 2013). Este hecho indica que con aplicaciones como la actual empieza a superarse la reproducción de patrones de ApS excesivamente técnicos, hegemónicos, etnocéntricos, despolitizados y paternalistas. Así pues, todo apunta a que los procesos de reflexión aplicados pueden haber sido cruciales para adquirir los resultados de aprendizaje relacionados con esta categoría (Abrami *et al.*, 2015), siendo nuestros resultados consistentes en este sentido con los de Whitley, Walsh, Hayden y Gould (2017).

Por último, los análisis efectuados permiten asumir que aunque la perspectiva posestructural no tuvo el mismo influjo que las anteriores en el alumnado universitario, todo apunta a que sí llegaron a satisfacerse varios resultados de aprendizaje relacionados con la misma. Algunos estudiantes aluden a la reformulación de determinados valores y creencias sobre su forma de relacionarse con los demás, coincidiendo con lo descrito por Whitley *et al.* (2017). Asimismo, también encontramos coincidencias con Celio *et al.* (2011) en relación con el cambio de actitudes sobre uno o una misma a través del ApS, así como al poder que ostenta a la hora de hacer que el alumnado se replantee sus propias creencias y prejuicios (Peralta *et al.*, 2016). En nuestro caso, el cambio y reconsideración sobre sus ideales fue motivado por el contacto con los niños y niñas pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión social. Esta interacción tan próxima permitió a los maestros y maestras en formación ganar confianza en ellos mismos, coincidiendo con los planteamientos de Carrington y Saggars (2008). En otros casos, esta nueva forma de comprender y poner en práctica valores relativos a la diversidad y la inclusión les llevó a redefinir su posición como actores educativos (Chambers y Lavery, 2012), de forma que, gracias a la reflexión, han ganado conciencia de su posición y relevancia social como futuros docentes (Chang *et al.*, 2011; Palpacuer-Lee y Curtis, 2017). Por último, conviene subrayar que de los resultados se desprende que la disposición empática representa un logro fundamental que los docentes en formación de nuestro estudio también lograron potenciar en sintonía con estudios previos (Carrington e Iyer, 2011; Chambers y Lavery, 2012).

En conclusión, puede decirse que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007) y, en este sentido, nuestro estudio muestra cómo el ApS ha permitido a los maestros y maestras en formación conocer una perspectiva auténtica y vivencial de la inclusión. Además, no cabe duda de que conocer las realidades que viven sus estudiantes supone un aprendizaje fundamental,

especialmente cuando se trata de realidades diferentes a las suyas (Chambers y Lavery, 2017). En definitiva, este estudio concluye que cuando los estudiantes universitarios experimentan en primera persona concepciones sociales o culturales diferentes a las que acostumbran a vivir, se

esfuerzan por comprenderlas y reexaminar sus propios valores y creencias. Por tanto, podemos afirmar que el ApS ha tenido un impacto positivo sobre los docentes en formación, ayudándoles a conocer y comprender mejor el valor de la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. y Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, 275-314. doi: 10.3102/0034654314551063
- Baldwin, S., Buchanan, A. y Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. doi: 10.1177/0022487107305259
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Nueva York: McKinsey & Company.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (1995). A service learning curriculum for faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 112-122.
- Butin, D. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi: 10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Butin, D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Cámara, A., Díaz, E. y Ortega, J. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 73-87. doi: 10.13042/Bordon.2017.51320
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806. doi: 10.1016/j.tate.2007.09.006
- Carrington, S. y Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 45-57. doi: 10.1080/07294360903421384
- Carrington, S. e Iyer, R. (2011). Service-learning within higher education: Rhizomatic interconnections between university and the real world. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-14. doi: 10.14221/ajte.2011v36n6.3
- Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R. y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. doi: 10.1080/14623943.2014.969696
- Celio, C., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 2(34), 164-181. doi: 10.1177/105382591103400205
- Chambers, D. y Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137.
- Chambers, D. y Lavery, S. (2017). Introduction to Service-Learning and Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 3-19. doi: 10.1108/S1479-363620170000012001
- Chang, S. P., Anagnostopoulos, D. y Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1078-1089. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.004

- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., Pallarès-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. doi: 10.5209/RCED.52164
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C. y Pallarès-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. doi: 10.6018/rie.36.1.270581
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, California: Jossey Bass.
- García, M. L., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). The Role of the School Counselor in Service-Learning. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 1-12.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. doi: 10.1177/1356336X15582358
- Houshmand, S., Spanierman, L., Beer, A., Poteat, P. y Lawson, L. (2014). The impact of a Service-Learning Design Course on White Students' Racial Attitudes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(2), 19-48.
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L. y Selva, G. (2016). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. doi: 10.1080/1359866X.2016.1210083
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco, California: Josey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Lleixà, T. y Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*. doi: 10.1080/13573322.2018.1563882
- MacPhail, A. y Sohun, R. (2018). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? *European Physical Education Review*, 25(3), 876-892. doi: 10.1177/1356336X18783922
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., Bland, D. y Boman, P. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80. doi: 10.14221/ajte.2017v42n6.5
- Nolan, A. (2008). Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 31-36.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- O'Meara, J., Huber, T. y Sanmiguel, E. (2018). The role of teacher educators in developing and disseminating global citizenship education strategies in and beyond US learning environments. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 556-573. doi: 10.1080/02607476.2018.1516347
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student teachers' change in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217-230. doi: 10.1080/03057240.2018.1438992

- Pallarès-Piquer, M., Chiva-Bartoll, O., López-Martín, R. y Cabero-Fayos, I. (2018). *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Barcelona: Octaedro.
- Palpacuer-Lee, C. y Curtis, J. H. (2017). Into the Realm of the Politically Incorrect: Intercultural Encounters in a Service-Learning Program. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 163-181. doi: 10.18251/ijme.v19i2.1239
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Londres: Sage Publications.
- Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W. y Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy. *Teaching Education*, 27(3), 248-266. doi: 10.1080/10476210.2015.1113248
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Saggers, B. y Carrington, S. (2008). Outcomes of a service-learning program for pre-service teachers: Links to Butin's conceptual model. *Teaching Education*, 19(1), 57-71. doi: 10.1080/10476210701860057
- 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
- Warren, J. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.
- Whitley, M., Walsh, D., Hayden, L. y Gould, D. (2017). Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 419-429. doi: 10.1123/jtpe.2016-0141
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. y Seippel, Ø. (2019). Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19-41. doi: 10.1123/apaq.2018-0019
- Zayas, B., Gozálviz, V. y Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. doi: 10.5209/RCED.55443

Abstract

Service-learning in teacher education: inclusion development in the Didactics of Corporal Expression Area

INTRODUCTION. Universities should contribute to the consolidation, through the practice, of personal and social competencies linked to the rights, duties and freedoms that characterize democratic societies. Recent studies state that service-learning represents an effective means to materialize this requirement. The present investigation analyzes the effects of a service-learning program in the Didactics of Corporal Expression Area in pre-service teacher training. **METHOD.** 141 students (79 female and 62 male) completed one of the two editions of service-learning developed in the academic years 2016-17 and 2017-18. The programs were focused on promoting the inclusion of children under the risk of exclusion through motor and social development. The program's structure followed the stages of experimental learning proposed by Kolb (1984) and it stressed students' reflection. Students wrote reflective diaries the content of which was analyzed following Butin's (2005) Conceptual Model. First, we carried out an open codification phase, and later an axial codification was implemented with the assistance of the NVivo (10) software. **RESULTS.** Bearing in mind the research questions, the results connect with all the categories of the model: *technical, cultural, political, and poststructuralist*. **DISCUSSION.** The study reflects that when pre-service teachers face social or cultural conceptions with which they are not used to

live with, they make an effort to understand them and reexamine their own values and beliefs. Therefore, we conclude that there is a positive impact of service-learning on students' education.

Keywords: *Methodology, Physical Education, Higher Education, Active learning, Teacher education.*

Résumé

Apprentissage par le service communautaire dans la formation des professeurs: développement de l'inclusion dans le domaine de la Didactique de l'Expression Corporelle

INTRODUCTION. L'université actuelle devrait contribuer à consolider, dans la pratique, des compétences personnelles et sociales liées à la connaissance des droits, devoirs et libertés propres des sociétés démocratiques. Des études récentes soutiennent que l'apprentissage par le service communautaire représente une voie efficace pour matérialiser cette requête. Cette investigation analyse les effets d'un programme d'apprentissage par le service communautaire pour les futurs professeurs des écoles primaires appliqué dans le domaine de la Didactique de l'Expression Corporelle. **MÉTHODE.** 141 étudiants (79 femmes et 62 hommes) ont complété une des deux éditions d'apprentissage par le service communautaire réalisées pendant les années académiques 2016-17 et 2017-18, visant faciliter l'inclusion des collectifs d'enfants qui se trouvent en risque d'exclusion sociale à travers du développement moteur et social. La structure du programme a suivi les étapes de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), en mettant l'accent sur les processus de réflexion. On a analysé les journaux de réflexion écrits par les étudiants suivant le modèle conceptuel de Butin (2005) en suivant une phase initiale de cryptage ouverte et une seconde de cryptage axial, assistées toutes les deux par le programme informatique NVivo (10). **RÉSULTATS.** Conformément aux questions de recherche, les résultats satisfont toutes les catégories du modèle: technique, culturelle, politique et poststructurale. **DISCUSSION.** Cette étude révèle que quand les professeurs en formation affrontent à la première personne les conceptions sociales ou culturelles différentes à celles qu'ils connaissent et à celles qu'ils sont habitués à vivre, ils font des efforts pour les comprendre, ce qui leur fait réexaminer leurs valeurs et croyances. On conclut ainsi qu'il y a un impact positif de l'apprentissage par le service communautaire sur leur formation.

Mots-clés: *Méthodologie, Education physique, Enseignement supérieur, Apprentissage actif, Formation des professeurs.*

Perfil profesional de los autores

Celina Salvador-García (autora de contacto)

Maestra de educación primaria y doctora en Educación por la Universitat Jaume I de Castellón. Miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, de la Red de Universidades Valencianas por el Aprendizaje-Servicio y del grupo de investigación ENDAVANT.

Correo electrónico de contacto: salvadoc@uji.es

Dirección para la correspondencia: Universitat Jaume I, Av. Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón, Castellón de la Plana (España).

Òscar Chiva-Bartoll

Profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Codirige el Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, la Red de Universidades Valencianas por el Aprendizaje-Servicio y el grupo de investigación ENDAVANT. Ha publicado múltiples artículos y libros sobre ApS y ha presentado diferentes ponencias y comunicaciones sobre esta misma temática fruto de diversos proyectos concedidos.

Correo electrónico de contacto: ochiva@uji.es

Carlos Capella-Peris

Investigador en el National Institute of Nursing Research. Colabora con el grupo de investigación ENDAVANT de la Universitat Jaume I. Previamente, ejerció como *lecturer professor* del Health, Physical Education, Recreation, and Dance Department en Morgan State University. Sus principales líneas de trabajo abarcan la didáctica de la educación física, el uso del aprendizaje-servicio, la promoción del emprendimiento social y la aplicación de métodos mixtos de investigación.

Correo electrónico de contacto: carlos.capellaperis@nih.gov; capellac@uji.es

María Maravé-Vivas

Profesora del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal mediante una beca predoctoral. Miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, de la Red de Universidades Valencianas por al Aprendizaje-Servicio y del grupo de investigación ENDAVANT.

Correo electrónico de contacto: marave@uji.es