



EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES

Félix Lobo de Diego* 

Universidad de Valladolid

felix.lobo@uva.es

Juan Carlos Manrique Arribas 

Universidad de Valladolid

juancarlos.manrique@uva.es

Roberto Monjas Aguado 

Universidad de Valladolid

roberto.monjas@uva.es

RESUMEN: En la actualidad, uno de los principales retos educativos y sociales a los que se enfrenta la sociedad es el de avanzar hacia una educación más inclusiva. La formación inicial del profesorado se constituye en un periodo vital para el estudiantado en el que tiene la posibilidad de realizar prácticas educativas inclusivas en contextos no curriculares. Esta investigación se centra en examinar el impacto que posee un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el que se facilita el desarrollo de una actividad física en colectivos desfavorecidos, a la vez que se aplican las competencias genéricas y específicas del futuro profesorado de Educación Física. Para ello se ha realizado un estudio de corte cualitativo mediante la aplicación de un estudio de caso intrínseco con dos grupos focales de nueve estudiantes de la mención de Educación Física en los Grados de Educación y entrevistas semiestructuradas con los tres profesores universitarios encargados de la programación y puesta en práctica del proyecto. Los resultados muestran el impacto positivo que tiene éste para favorecer los principios y valores de inclusión en las prácticas educativas, desarrollar competencias docentes como la capacidad de adaptación y aumentar el bagaje de recursos y actividades. Además, su aplicación ha ayudado a mejorar las relaciones interpersonales entre las personas participantes y el colectivo de universitarios, denotando un cambio en las actitudes y creencias del futuro profesorado y una mejora en la actitud hacia la práctica física y en la autoestima de la población a quien va dirigido el proyecto. Se concluye que el Aprendizaje-Servicio tiene un gran potencial como estrategia inclusiva para los colectivos vulnerables,

además de permitir que el profesorado en formación adquiriera experiencias que les haga ser más críticos y reflexivos con su práctica docente y aumente su compromiso de ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas de un grupo.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, educación física, formación inicial del profesorado, Aprendizaje-Servicio, competencias docentes.

SERVICE-LEARNING AS AN INCLUSIVE STRATEGY FOR THE PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY AND THE DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCES

ABSTRACT: Currently, one of the main educational and social challenges facing society is to move towards more inclusive education. Initial teacher education is a vital period for students in which they have the opportunity to engage in inclusive educational practices in non-curricular contexts. This research examines the impact of a Service-Learning project that facilitates the development of a physical activity in disadvantaged groups while applying the generic and specific teaching competences of pre-service physical education teachers. To this end, a qualitative study has been carried out through the application of an intrinsic case study with two focus groups of nine students of physical education in the Bachelor's Degrees in Education and semi-structured interviews with the three university teaching staff in charge of the programming and implementation of the project. The results show the positive impact of the project in favouring the principles and values of inclusion in educational practices, developing teaching skills such as adaptability and increasing the range of resources and activities. Furthermore, its application has helped to improve interpersonal relations between the participants and the university students, showing a change in the attitudes and beliefs of the future teachers and an improvement in the attitude towards physical practice and in the self-esteem of the project's target population. It is concluded that Service-Learning has great potential as an inclusive strategy for vulnerable groups, as well as allowing pre-service teachers to acquire experiences that make them more critical and reflective of their teaching practice and increase their commitment to offering the same opportunities to all people in a group.

KEYWORDS: educational inclusion, physical education, initial teacher training, Service-Learning, teacher competences.

Recibido: 05/04/2024

Aceptado: 15/02/2025

EXTENDED ABSTRACT

Currently, one of the main educational and social challenges facing society is to move towards more inclusive education (Maravé-Vivas et al., 2022). This is one of the main themes of education policy at the global level and is also one of the fourth goal set out in the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda (Martínez-Usarralde, 2021; UNESCO, 2015). In this framework, the role of teachers is fundamental, being a key element in the first line of action to progress towards inclusive education in the school

context (Echeita, 2017; Escalona, 2021). In recent years, education experts have shown a special interest in attention to diversity in the classroom, considering it to be one of the fundamental principles of inclusive education (Arnaiz and Caballero, 2020; Fernández and Camargo, 2021; Fuentes et al., 2021; González-Gilet al., 2019; Mayo et al., 2020; Porto, 2022). However, the scarcity of studies that address it in initial teacher education highlights the need for further research on this topic (Gajardo and Torrego, 2020; Mayo, 2022; Maravé-Vivas et al., 2022; Rojo-Ramos et al., 2022). Within this field, more specifically in the context of Physical Education (PE), there are some studies that warn of the lack of training and insecurity of teachers when dealing with diversity in their classrooms (Valencia-Peris et al., 2020) or the correlations between the training received and positive or negative attitudes towards inclusion on the part of teachers (Braksiek, 2022; Cañadas et al., 2023; Tarantino et al., 2022).

From this perspective, the implementation of the Service-Learning (SL) training model is presented as a useful tool in the initial training of PE teachers to address this problem (Abellán, 2021; Calvo et al., 2019), due to the multitude of benefits obtained (Abellán, 2021; Cañadas, 2021; Case et al., 2021; Fisher et al., 2017; Valdecabres and López, 2024). With this in mind, the purpose of this paper is to examine the impact of an SL project as a strategy to favour inclusion in the practice of physical activity and as a training model for the development of professional competences in future teachers. More specifically, it examines their opinions about this SL project.

In this study, a qualitative methodology has been used through an exploratory and intrinsic case study with the aim of acquiring a deeper understanding of a reality and a unique event from the perspective of its participants (Álvarez and San Fabián, 2012; Collier, 2005; Stake, 2005). The participants in this study are, on the one hand, nine students of the PE mention of the Education Degrees of a Spanish public university, and on the other hand, the three-university faculty who have been involved in the design, implementation, monitoring and assessment of the SL projects are also part of this study.

Two instruments were used to collect qualitative information: a) the semi-structured interview b) the focus group, which were also used in the study by Lobo-de-Diego et al. (2024). The semi-structured interview was used with university teachers and followed a script composed of five dimensions: 1) The teaching role, 2) The service-learning process, 3) The relationship with the entities, 4) The social impact, and 5) Feelings, perceptions and satisfaction. These dimensions have a total of 35 open questions. The focus groups were carried out with some of the students participating in the SL projects and a script was applied to them consisting of six dimensions, including: 1) The purpose perceived by the students and initial contact, 2) The ability to make decisions, 3) Social and civic responsibility, 4) Personal involvement to act in the face of the projects, 5) The social impact of the projects, and 6) The social impact of the projects: Personal involvement to act on social problems and prosocial leadership, 4) Social sensitivity: empathy, help and collaboration, 5) Learning and ability to get involved in projects to improve society, and 6) The approach to the project from the academic field, with a total of 25 open questions. Prior to the analysis of the information collected in the focus groups and interviews, it was coded and categorised in the Atlas.ti software version 7.5.4, assigning a coding for its identification. Next, an analysis was carried out based on an inductive-deductive procedure from which a constant comparison could be made in order to make the necessary

adjustments in the analysis process (Patton, 2002). First, the information was subjected to open coding in which the researchers identified the emerging codes and their constant contrast. This was followed by axial coding in which researchers ratified the information that had been coded in the previous phase until all possibilities of creating codes were exhausted and the list of codes through which connections and relationships were established was finalised (Coller, 2005). In this way, the participants' discourses were analysed on the basis of the codes defined and grouped around four major thematic nuclei: 1) The potential of SL to promote inclusive educational practices, 2) The pedagogical value of SL for the development of professional competences, 3) The affective development and social awareness through SL, and 4) The commitment and involvement of students to improve society through SL.

The results show the positive impact of the project in favouring the principles and values of inclusion in educational practices, developing teaching skills such as adaptability and increasing the range of resources and activities. Furthermore, its application has helped to improve interpersonal relations between the participants and the university students, showing a change in the attitudes and beliefs of the future teachers and an improvement in the attitude towards physical practice and in the self-esteem of the project's target population. It is concluded that SL has great potential as an inclusive strategy for vulnerable groups, as well as allowing pre-service teachers to acquire experiences that make them more critical and reflective of their teaching practice and increase their commitment to offering the same opportunities to all people in a group. This experience has enabled future teachers to empathise with and better understand other realities, realising that inclusive education must be conceived as a process that makes it possible to attend to and respond to the needs and characteristics of individuals. This requires teachers to have the conviction and commitment to ensure that their educational practice is closely linked to the values and principles of inclusion. Thus, it seems that SL can be a training model that can serve as a vehicle for the insertion of any person into the learning dynamics, whatever their abilities, skills or knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los principales retos educativos y sociales a los que se enfrenta la sociedad es el de avanzar hacia una educación más inclusiva (Maravé-Vivas et al., 2022). Este constituye uno de los principales temas de la política educativa a nivel mundial y se encuentra a su vez dentro del cuarto objetivo establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Martínez-Usarralde, 2021; UNESCO, 2015). Por esta razón, los diferentes organismos internacionales relacionados con el ámbito educativo estiman que es necesario plantear una formación de calidad basada en la inclusión y equidad. En este entramado resulta fundamental el papel de la labor docente, siendo esta un elemento fundamental en la primera línea de actuación para progresar hacia una educación inclusiva en el contexto escolar (Echeita, 2017; Escalona, 2021). Ante esto, Echeita (2008) y Torrego (1997) ya resaltaron la necesidad de que el profesorado esté bien formado, sea competente, reflexivo y esté comprometido con

los valores que la hacen efectiva. En este sentido, Torrego (2023) indica que para conseguirla se tienen que maximizar las expectativas de todo el alumnado y el profesorado debe adquirir un compromiso ético con la justicia social, además de ser crítico y reflexivo. Asimismo, se debe buscar la equidad en el aula, se tienen que trabajar los valores, el aprendizaje tiene que suceder en todos los ámbitos educativos, se debe favorecer la autonomía y socialización del alumnado desde una coordinación entre los profesionales y las familias, así como se deben desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a los intereses del alumnado. Por este motivo, la sociedad actual requiere que el profesorado sea agente de cambio, que esté dispuesto a comprometerse de forma activa en conocer los intereses de su alumnado, así como en descubrir sus fortalezas y debilidades para poder dar la mejor respuesta a sus necesidades (Torrego, 2023). Ahora bien, para que el profesorado lleve a cabo experiencias educativas inclusivas es necesario que vivencie este tipo de intervenciones y comparta con más profesionales los aprendizajes adquiridos en ellas, de modo que irá reformulando sus propios aprendizajes y concepciones, estableciendo de este modo relaciones cognitivas con la teoría educativa que está a favor de la educación inclusiva (Booth, 2009).

En los últimos años, las personas expertas en educación han mostrado un interés especial por la atención a la diversidad en el aula, al considerar que esta es uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva (Arnaiz y Caballero, 2020; Fernández y Camargo, 2021; Fuentes et al., 2021; González-Gilet et al., 2019; Mayo et al., 2020; Porto, 2022). Sin embargo, la escasez de estudios que la aborden en la formación inicial docente pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando esta temática (Gajardo y Torrego, 2020; Mayo, 2022; Maravé-Vivas et al., 2022; Rojo-Ramos et al., 2022). Dentro de este ámbito, más en concreto en el contexto de la Educación Física (EF), se encuentran algunos estudios que alertan de la falta de formación e inseguridad del profesorado a la hora de atender la diversidad en su aula (Valencia-Peris et al., 2020) o las correlaciones existentes entre la formación recibida y las actitudes positivas o negativas hacia la inclusión por parte del profesorado (Braksiek, 2022; Cañadas et al., 2023; Tarantino et al., 2022). Por otro lado, también hay varios estudios (Haegele et al., 2021; Hutzler et al., 2019; Wilhelmsen y Sørensen, 2019), que ponen el foco de atención en el alumnado con diversidad funcional en las aulas de EF, señalando las dificultades percibidas y la falta de formación docente ante los desafíos que implica la atención específica del estudiantado con particularidades.

Desde esta perspectiva, la implementación del modelo formativo de Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como una herramienta útil en la formación inicial del profesorado de EF para hacer frente a esta problemática (Abellán, 2021; Calvo et al., 2019), debido a la multitud de beneficios que se obtienen (Abellán, 2021; Cañadas, 2021; Case et al., 2021; Fisher et al., 2017; Valldecabres y López, 2024). Los estudios

de Case et al. (2021), Menescardi y Ballester (2023), Santos-Pastor et al. (2018) y Valdermoros et al. (2024) expusieron los efectos positivos de la implementación de programas de ApS en el contexto de la EF con la población universitaria y cómo mejoran sus actitudes hacia la diversidad funcional, generan un compromiso y responsabilidad social y adquieren mayor conocimiento sobre las peculiaridades que les permiten generar una importante sensibilización hacia estos colectivos mientras desarrollan competencias profesionales. En esta línea, Calle-Molina et al. (2021) también señalaron los efectos positivos del ApS en las relaciones interpersonales entre las personas con diversidad funcional y el alumnado universitario responsable de la puesta en práctica de la intervención. También Maravé-Vivas et al. (2023) encontraron que a través del ApS se conseguían modificar las creencias, habilidades y actitudes hacia la diversidad funcional del futuro profesorado de EF y pusieron de relieve la necesidad de este tipo de proyectos como aspiración hacia una educación inclusiva.

Por otro lado, Carter-Thuillier y Gallardo-Fuentes (2021), Lobo-de-Diego et al. (2024) y Ruiz-Montero et al. (2023) señalaron que las intervenciones del ApS constituyen una magnífica oportunidad de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de EF, ya que se favorecen las actitudes de respeto, diálogo y comunicación entre la universidad y la comunidad, procesos de inclusión social y se contribuye al desarrollo de competencias interculturales y prosociales. En esta línea, Maravé-Vives et al. (2021) notificaron que el ApS permite al futuro profesorado de EF tener una mayor comprensión de los diversos colectivos, incrementando así la posibilidad de realizar más prácticas inclusivas en el aula de EF. En este sentido, Chiva-Bartoll et al. (2019) subrayaron la necesidad de llevar a cabo experiencias de ApS en la formación inicial del profesorado de EF, puesto que cuando los y las docentes tienen que confrontar sus concepciones sociales o culturales intentan comprender y reexaminar sus valores y creencias, repercutiendo de forma positiva en el clima del aula y en cada grupo participante. En este sentido, Gómez (2024) encontró una mejora en las responsabilidades personales y sociales de los y las estudiantes al aplicar el ApS con personas mayores, así como contribuir a la superación de estereotipos sociales. Por todo ello, las actitudes y concepciones del profesorado resultan de gran relevancia para progresar, o no, hacia una educación inclusiva y para ello resulta fundamental aunar esfuerzos en la promoción de experiencias de carácter inclusivo durante la formación inicial del profesorado de EF para que cuando desarrollen su práctica docente puedan mejorar la respuesta educativa de todo el alumnado.

A partir de este marco de referencia, el propósito de este trabajo es examinar el impacto de un proyecto de ApS como estrategia para favorecer la inclusión en la práctica de actividad física y como modelo formativo para el desarrollo de las competencias profesionales en el futuro profesorado. Más en concreto, se examinan sus opiniones acerca de este proyecto de ApS.

2. MÉTODO

En este trabajo se ha empleado una metodología cualitativa a través del estudio de caso exploratorio e intrínseco con la finalidad de adquirir una comprensión más profunda de una realidad y un acontecimiento único a partir de la perspectiva de sus participantes (Álvarez y San Fabián, 2012; Coller, 2005; Stake, 2005).

2.1. Participantes

Las personas participantes de esta investigación son, por un lado, nueve estudiantes de la mención de EF de los Grados de Educación de una universidad pública española. Cuatro son mujeres y cinco son hombres, con edades comprendidas entre los 20 y 23 años y han participado en los proyectos de ApS que se han realizado con personas de centros de día con personas enfermas de Alzheimer y residentes en centros de personas mayores en los cursos académicos 2022/2023 y 2023/2024 en dos de las asignaturas de la mención de EF del Grado de Educación Primaria.

Por otro lado, también forman parte de este estudio los tres profesores universitarios que han estado involucrados en el diseño, la ejecución, la supervisión y la evaluación de los proyectos de ApS. Los tres son hombres (100%) y cuentan con estudios superiores de posgrado. De estos, dos tienen más de 20 años de experiencia docente universitaria y el otro cuenta con más de cinco años.

2.2. Diseño y desarrollo de la intervención de ApS

La intervención del ApS es realizada por estudiantes universitarios de la mención de EF del Grado de Educación Primaria en tercer y cuarto de carrera. La propuesta se basa en el diseño y la ejecución de un programa para favorecer e incrementar un estilo de vida activo y favorecer la adherencia a la práctica de actividad física, en este caso, de las personas de los centros sociales con personas mayores de la tercera edad, personas con Alzheimer, etc., que han participado en la intervención de ApS. En la intervención, el estudiantado era el que se encargaba precisamente del diseño y la ejecución del planteamiento de la propuesta a partir de la guía y supervisión de los profesores universitarios. La intervención estaba planteada para que realizasen sesiones semanales de una hora de duración con el desarrollo de unas actividades motrices centradas en el trabajo de flexibilidad, coordinación, lanzamientos y recepciones, ejercicios rítmicos; con especial atención a aquellas rutinas (movilidad articular, estiramientos, etc.) que favoreciesen las rutinas en la prevención de lesiones. Al concluir cada sesión, se llevaban a cabo reuniones de evaluación y análisis con el profesorado universitario. A partir de los resultados observados en la sesión, el asesoramiento brindado por el profesorado universitario y el *feedback* recibido por parte de las personas beneficiarias durante el desarrollo de las distintas

actividades, se realizaban ajustes y mejoras en las sesiones programadas en la intervención, con el fin de adaptarla de manera más eficaz a las necesidades y características de las personas participantes.

2.3. Instrumentos y procedimiento

Para la recogida de información cualitativa se emplearon dos instrumentos: a) la entrevista semiestructurada y b) el grupo focal, que fueron también empleados en el estudio de Lobo-de-Diego et al. (2024). La entrevista semiestructurada fue utilizada con el profesorado universitario y se siguió un guion compuesto por cinco dimensiones compuestas por: 1) El rol docente, 2) El proceso de aprendizaje-servicio, 3) La relación con las entidades, 4) El impacto social, y 5) Los sentimientos, las percepciones y la satisfacción. Estas dimensiones tienen un total de 35 preguntas abiertas. Por su parte, los grupos focales fueron realizados con parte del alumnado participante en los proyectos de ApS y se les aplicó un guion conformado por seis dimensiones entre las que se encuentran: 1) La finalidad percibida por los y las estudiantes y toma de contacto inicial, 2) La capacidad para tomar decisiones, 3) La responsabilidad social y ciudadana: Implicación personal para actuar ante los problemas sociales y el liderazgo prosocial, 4) La sensibilidad social: empatía, ayuda y colaboración, 5) los aprendizajes y la capacidad de implicarse en proyectos para mejorar la sociedad, y 6) El enfoque del proyecto desde el ámbito académico, con un total de 25 preguntas abiertas.

Para esta investigación se realizaron dos grupos focales formados por nueve estudiantes que han participado en los proyectos de ApS. Uno de ellos estuvo formado por cuatro estudiantes y otro por los cinco restantes. Para el desarrollo de los grupos focales se siguió el protocolo planteado en Lobo-de-Diego et al. (2024). Previamente a la realización de los grupos focales, las personas participantes fueron contactadas con los investigadores para conocer su disposición a participar en el estudio e invitarles a formar parte de él. Asimismo, se les presentó un consentimiento informado en el que se explicaban los objetivos y la finalidad de la investigación, asegurando su anonimato y la confidencialidad de la información, así como el derecho a poder abandonar e interrumpir su participación en cualquier momento e incluyendo la intencionalidad de publicar los resultados obtenidos en documentos científicos. Tras obtener el visto bueno del estudiantado para participar en los grupos focales, se consensuó una fecha y hora para llevarlos a cabo. Al comienzo de cada grupo focal los investigadores encargados de realizarlos volvían a explicar a los y las participantes la finalidad y los objetivos de la investigación y se les recordaba que la confidencialidad y el anonimato estaban asegurados. También se les dio la posibilidad de formular las preguntas o dudas que pudieran tener. A continuación, se les solicitó el permiso para grabar en audio con dos teléfonos móviles y así no perder nada de la información transmitida. Para comenzar, y para hacer una

contextualización más detallada, se realizaron una serie de preguntas para romper el hielo como, por ejemplo, preguntarles por la edad, el curso en el que se encontraban, etc.

De igual modo, para las entrevistas con el profesorado se siguió el mismo protocolo que con los grupos focales. Tanto éstos como las entrevistas fueron realizados en espacios del Campus de la Universidad para así estar en un espacio conocido y poco hostil para las personas participantes, garantizando la comodidad y ausencia de ruido. Los grupos focales tuvieron una duración que osciló entre los 40 minutos y la hora y 43 minutos, mientras que las entrevistas fluctuaron entre los 40 minutos y la hora y 30 minutos. Al finalizar cada uno de ellos, los investigadores procedieron a transcribir la información en un procesador de texto para su posterior análisis en el programa informático Atlas.ti.

2.4. Análisis de la información

Previo al análisis de la información recogida en los grupos focales y las entrevistas, esta fue codificada y categorizada en el programa informático Atlas.ti versión 7.5.4, asignando una codificación para su identificación (Tabla 1). A continuación, se procedió a realizar un análisis fundamentado en un procedimiento inductivo-deductivo a partir del cual realizar una comparación constante y así poder ir realizando los ajustes necesarios en el proceso de análisis (Patton, 2002). Primeramente, la información fue sometida a una codificación abierta en la que los investigadores identificaron los códigos emergentes y su constante contraste. Seguidamente, se procedió a una codificación axial en la que los investigadores ratificaron la información que había sido codificada en la fase anterior hasta agotar todas las posibilidades de crear códigos y dar por definitiva la lista de códigos a través de la cual se establecieron las conexiones y relaciones (Tabla 2) (Coller, 2005). De este modo, los discursos de los y las participantes fueron analizados a partir de los códigos definidos y agrupados en torno a cuatro grandes núcleos temáticos: 1) El potencial del ApS para fomentar prácticas educativas inclusivas, 2) El valor pedagógico del ApS para el desarrollo de las competencias profesionales, 3) El desarrollo afectivo y sensibilización social a través del ApS, y 4) el compromiso y la implicación del alumnado para mejorar la sociedad a través del ApS.

Tabla 1. Codificación establecida para la identificación de los grupos focales y las entrevistas

Tipo: Grupo focal o entrevista	Tipo de participante	Nº identificador
E	Estudiantes universitarios (ES)	De 1 a 5
	Profesorado (P)	

Tabla 2. Dimensiones de análisis y categorías para el análisis de la información

Categorías	Subcategorías
Potencial del ApS para fomentar prácticas inclusivas	- Formación del alumnado - Creencias y actitudes hacia prácticas educativas inclusivas - Conocimiento de las características e intereses de los participantes
Valor pedagógico del ApS para el desarrollo de competencias profesionales	- Desarrollo de competencias docentes - Adaptación de actividades a las necesidades de los participantes - Mejora de la práctica docente
Desarrollo afectivo y sensibilización social	- Vínculo social y emocional - Desarrollo de habilidades interpersonales - Sensibilización hacia otros colectivos
Compromiso e implicación del alumnado para mejorar la sociedad	- Compromiso con la formación - Desarrollo de la responsabilidad social - Potencial transformador del ApS en distintos contextos

3. RESULTADOS

Los resultados más significativos del estudio se presentan en las siguientes líneas, agrupados en cuatro categorías temáticas.

3.1. El potencial del ApS para fomentar prácticas educativas inclusivas

Desde la acción práctica, a través de los proyectos de ApS, los y las participantes toman conciencia del potencial que tiene este modelo formativo para favorecer prácticas educativas inclusivas mediante la práctica de actividad física. En algunos casos, el estudiantado participante en los proyectos de ApS expresaba su falta de formación e inseguridad para dar respuesta a las distintas características y necesidades que presentan las personas que requieren de atención específica puesto que “[...] no sabíamos cómo actuar en algunos casos, no sabíamos si necesitaban más o menos ayuda y si iban a poder hacer algunas cosas” (EES2-2). Incluso, un grupo de estudiantes mostraba cómo al principio tenían creencias poco inclusivas al considerar que “A veces tenemos expectativas que pueden ser diferentes a las de la persona con la que estás” (EES2-7); pero que con el transcurso del proyecto de ApS esas creencias y actitudes sobre la diversidad se fueron confrontando hasta transformarse en concepciones y actitudes más positivas, como asegura un estudiante, pues “Muchas veces evitas esta experiencia por el miedo y el desconocimiento, pero desde el primer momento te sientes ayudando,... y es una experiencia muy positiva” (EES2-5)

Además, es interesante constatar cómo el futuro profesorado de EF interiorizaba la idea de inclusión desde la necesidad de conocer activamente los intereses, características y debilidades de las personas participantes para así dar una mejor respuesta a sus necesidades:

Las actividades que proponían dejaban participar a cada persona a su ritmo, es decir, que, si alguna persona tenía que lanzar más despacio, o tenía los reflejos un poco más lentos, el globo seguía estando en el aire y lo hacían desde abajo (EES2- 3)

Cada persona presenta limitaciones y características diferentes, [y por ello, los conocimientos adquiridos en] la experiencia permite extrapolar a otras personas y colectivos [con características similares] (EES1-13)

En esta línea, también señalaban la importancia de que las actividades y dinámicas fuesen adaptadas a cada persona, señalando que a veces no era necesario un material específico para poder realizar la actividad y conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos, intentando así que el aprendizaje sucediera en todos los ámbitos, como señala Torrego (2023) y como aseguraba un estudiante puesto que

Me parecía interesante que trabajasen deportes cotidianos, que puede hacer cualquier persona, pero lo adaptaban a las capacidades de las personas que estaban allí y los materiales que utilizaban. Eran simples materiales que podemos tener en nuestro día a día, y me pareció curioso ver cómo adaptaban los materiales y actividades a las capacidades y necesidades de las personas que estaban allí (EES2- 3)

Desde la perspectiva de los docentes, también se señalaba el impacto positivo que tiene este tipo de experiencias y modelo formativo en la formación inicial del profesorado de EF para generar experiencias que favorezcan la educación inclusiva y un compromiso docente con los valores de ésta

La principal fortaleza es la formación personal que reciben al participar en este tipo de proyectos, que les permite tener conocimientos y sensibilidad para adaptarse a todas las personas con las que van a trabajar promoviendo una labor como docentes en la que la principal seña de identidad sea la inclusión. (EP2-3).

3.2. El valor pedagógico del ApS para el desarrollo de competencias profesionales

Uno de los aspectos interesantes de la puesta en práctica de proyectos de ApS en la formación inicial del profesorado es su capacidad para contribuir al desarrollo de

competencias docentes. Desde una perspectiva profesional, los proyectos de ApS permiten que el estudiantado perciba su competencia como docentes, les da una legitimidad que les refuerza en su aprendizaje. Esto lo expresaba muy bien un miembro del grupo de estudiantes participante al exponer lo que ha supuesto el proyecto para su formación:

Autovalidación. Yo antes no era consciente de mi capacidad, ahora veo que soy válido para hacer esto y podemos ver que podemos trabajar con diferentes colectivos, voy a probar con gente con estas características, ... Te ves válido para seguir y continuar. (EES1-14)

En los discursos de las personas que han colaborado en esta investigación, la destreza docente que más se menciona y repite es la capacidad de adaptación, permitiendo de esta forma la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, suponiendo que se generan unos interesantes beneficios para su aprendizaje profesional y que están relacionados con la toma de decisiones, la gestión del grupo, la programación, el diseño y la selección de actividades y recursos:

Saber adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, saber adaptar actividades y deportes cotidianos y juegos tradicionales de una manera en la que todos puedan participar equitativamente y con su ritmo. (EES2-7)

Como hemos mencionado varias veces, nos hemos dado cuenta de que cada persona mayor, ya que en las personas mayores se ven más las diferentes capacidades que tienen, igual que con las personas mayores, pasa con los niños y a mí me ha ayudado a comprender que una misma actividad depende de cómo la orientes, cómo la enfoques, puede ser realizada por varias personas a diferente ritmo sin que uno se sienta más torpe, sin que sienta que lo hace mal. (EES2-8)

Recursos y estrategias, porque siempre intentaban enlazar lo que se hacía con una temática. Hemos aprendido a buscar el centro de interés. (EES2-6)

Esta capacidad de adaptación, que sin ninguna duda es transferible a otras situaciones y otros contextos, resulta necesaria para el aprendizaje de los colectivos que presentan necesidades específicas, que puedan adquirir experiencias significativas en cualquier lugar, vayan adquiriendo autonomía o se busque la equidad como elementos necesarios para conseguir una educación inclusiva, como señala Torrego (2023). Esto también ha sido manifestado por el profesorado, puesto que "Favorece su capacidad de adaptación como docentes a cualquier tipo de contexto, de modo que sepan desarrollar su programación de una manera flexible,

inclusiva, que tenga en cuenta a todas las personas con las que van a trabajar” (EP2-8). Estos resultados ponen de manifiesto lo expuesto por Lobo-de-Diego et al. (2024) al afirmar que los proyectos de ApS constituyen una excelente oportunidad para el aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Además, este tipo de intervenciones favorece que el colectivo estudiantil “[tenga] la capacidad de plantear objetivos realistas, ser conscientes de la realidad, tener los pies en el suelo y saber lo qué podemos hacer” (EES1-12).

También, dentro de las competencias docentes que han sido desarrolladas, se encuentra la competencia de evaluar y proporcionar y recibir un *feedback* que permita mejorar la práctica docente, no solamente por parte de los profesores universitarios que supervisan, guían y asesoran, sino también por parte de los colectivos receptores. En palabras de una estudiante:

Era siempre bastante positivo. Siempre que acabábamos las sesiones de motricidad nos quedábamos unos minutos y comentábamos aspectos en concreto de las diferentes personas, que nos hacían ver cosas más allá de lo que nosotras nos dábamos cuenta, de las capacidades motrices y cómo se sentían para que nos diésemos cuenta. (EES2-9).

3.3. Desarrollo afectivo y sensibilización social a través del ApS

La experiencia formativa en el proyecto de ApS destaca la importancia que se concede al desarrollo afectivo y la vinculación personal y social que sucede como aseguraba una estudiante, dado que “[el proyecto me ha supuesto] Vinculación, crear un vínculo con la persona, cercanía emocional” (EES1-13). De este modo, se refleja el potencial de la actividad física para la socialización y como herramienta para generar experiencias de inclusión social, puesto que “Hay que centrarse en el colectivo o la persona con la que estás trabajando. Si tu relación mejora con una persona, repercutirá positivamente a tu alrededor” (EES1-14). Ahora bien, es preciso tener en cuenta que para algunas de las personas del grupo de estudiantes era su primera experiencia con colectivos que requieren atención específica. Así, la cercanía generada entre el grupo de estudiantes y el de las personas receptoras de la intervención hacía que se “llevar[se] a lo personal, si ellos me veían como su nieta, yo como mis abuelos y les trataba con afecto” (EES2-5). Esto ha sido señalado por el profesorado como algo muy positivo, puesto que “La relación con el alumnado es de mayor cercanía y confianza, y con los agentes sociales se establece una vinculación que puede derivar en posibles acciones de voluntariado posteriormente.” (EP2-8).

De este modo, la experiencia de ApS muestra cómo a través de ella se favorece el contacto interpersonal, al mismo tiempo que se promueve una sensibilización

social hacia los colectivos que requieren de una atención específica. En este sentido, conviene destacar la empatía que se consigue generar en el futuro profesorado, el cual trataba de hacer lo posible para que la experiencia fuera positiva en las personas receptoras, llegando en algunos casos a ser más importante lo afectivo y social que la parte motriz de las sesiones.

Estudiante 1- Por parte de ellos fue más emocional: abrazos cuando te ibas, alguna mano

Estudiante 2- O si faltaba alguna de nosotras nos preguntaban

Estudiante 3- Lo que más me ha llegado al corazón es que siempre que te ibas te daban un consejo de “abuela”: ¡tienes que estudiar mucho!,...

Estudiante 4- El último día nos hicimos con ellos una foto y todos querían estar a nuestro lado, porque estaban emocionados con nosotras. (EES2-9)

Otro de los aspectos positivos derivados del desarrollo de lo afectivo son las relaciones interpersonales positivas entre el estudiantado y los distintos colectivos y la sensibilización generada en el alumnado universitario hacia grupos sociales vulnerables, mostrando mayor empatía y comprensión hacia las personas que requieren necesidades específicas de atención debido a que “A veces les daba miedo [realizar] alguna actividad, ir encima de bloques, por ejemplo; pero al acompañarles, motivarles y ver que podían superar el circuito, conseguían hacerlo, pese a que al principio no querían” (EES2-7).

También señalaban que es positivo este tipo de intervenciones con colectivos de diferentes contextos, puesto que

Es enriquecedor para la persona a la que ayudas, pero también para el alumno porque le ayuda a conocer diferentes entornos. Conocer a personas con Alzheimer es bueno, hay gente que no tiene ese contacto y esto te da la oportunidad de conocer a estas personas, a otras realidades y cómo puedes contribuir tú en ellas. (EES2- 4)

3.4. Compromiso e implicación del alumnado para mejorar la sociedad a través del ApS

La implementación de un proyecto de ApS contribuye a tener un efecto positivo en el compromiso que adquieren las maestras y los maestros del futuro. En primer lugar, con su propia formación y, en segundo lugar, con los colectivos en los que realizaron las distintas intervenciones de actividades físico-deportivas. A lo largo del proyecto de

ApS, el profesorado destacó que “El compromiso es la base para el desarrollo del proyecto, sin ese compromiso sería imposible llevarlos a cabo, de modo que creo que hay un nivel de compromiso muy alto en todos los participantes” (EP2-9). A su vez, la experiencia de ApS es “una forma de hacer ver a los estudiantes su compromiso con una sociedad mejor, en la que la colaboración sea una seña de identidad sin esperar nada a cambio” (EP3-4). Este compromiso, unido a la responsabilidad social, resulta fundamental en el profesorado para poder realizar prácticas inclusivas y, para ello, es necesario salir de la zona de confort y enfrentarse a los desafíos educativos, tal y como señalaba una estudiante, pues “Cuando nos surgió la oportunidad el año pasado, casi nadie lo hizo y nosotras en el coche dijimos, ¿por qué no? Igual nos llevamos una experiencia muy gratificante” (EES2-10).

La actitud positiva hacia la educación inclusiva debe partir del compromiso que adquiere el futuro colectivo docente con transformar la sociedad, pues los proyectos de ApS “pueden desarrollarse en contextos donde haya poblaciones más vulnerables y promover acciones que permitan mejorar su situación y, al mismo tiempo, hacer consciente al alumnado universitario de su potencial para llevar a cabo acciones transformadoras a nivel social” (EP2-1).

Por otro lado, los resultados obtenidos refuerzan la idea de que el futuro profesorado necesita vivenciar en su periodo de formación inicial y permanente este tipo de experiencias educativas inclusivas, puesto que “Es fundamental que comprendan el sentido de su labor y sean capaces de reflexionar sobre su labor y transmitir su experiencia a sus compañeros, para que lo realizado tenga una mayor repercusión” (EP2-3).

4. DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo era examinar el impacto de un proyecto de ApS como estrategia para favorecer la inclusión en la práctica de actividad física y como modelo formativo para el desarrollo de competencias profesionales en el futuro profesorado. En los resultados de este estudio se corrobora el potencial formativo de las intervenciones de ApS para favorecer prácticas inclusivas, a pesar de que el estudiantado expresa su falta de formación e inseguridad para dar respuesta a las distintas características y necesidades que presentan las personas que requieren de atención específica, en la línea de lo expresado por Haegerle et al. (2021), Hutzler et al. (2019), Valencia-Peris et al. (2020) y Wilhelmsen y Sørensen (2019). Los resultados hallados en este estudio también van en la línea de lo indicado por Chiva-Bartoll et al. (2019) y Maravé-Vivas et al. (2023), ya que resaltan la necesidad de que en la formación inicial se tengan este tipo de experiencias de ApS por la repercusión positiva que presentan, y así poder aspirar a que en el futuro sus prácticas educativas sean realmente inclusivas. Además, es interesante constatar cómo el futuro colectivo docente de EF interioriza la idea de inclusión desde la necesidad de conocer

activamente los intereses, las características y las debilidades de las personas participantes para así dar una mejor respuesta a sus necesidades (Torrego, 2023).

También se evidencia el potencial positivo de este tipo de experiencias y se aboga por implantar este modelo formativo en la formación inicial del profesorado de EF para así generar experiencias de éxito que favorezcan la educación inclusiva y un compromiso docente con los valores de la inclusión, para que ésta sea seña de identidad y un pilar fundamental en la acción educativa (Echeita, 2008; Torrego, 1997). De este modo, se consigue que haya una mayor coherencia entre el pensamiento y la acción. En este sentido, los resultados están en sintonía con los de Escalona (2021), quien pone de manifiesto la importancia y relevancia de que en la adquisición de los aprendizajes y las competencias del futuro profesorado haya confianza y escucha entre el estudiantado y los colectivos receptores, para así realizar y mantener los procesos y las prácticas de evaluación inclusiva.

En cuanto al desarrollo de lo afectivo, en concreto las relaciones interpersonales positivas entre el profesorado y los distintos colectivos, este estudio confirma lo encontrado por Calle-Molina et al., (2021). En este caso, se revela la sensibilización generada en el estudiantado hacia los colectivos sociales vulnerables, permitiendo que adquieran una mayor empatía y comprensión hacia las personas que requieren necesidades específicas de atención, incrementando de este modo las posibilidades de que en su futuro laboral realicen prácticas inclusivas en el aula (Maravé-Vives et al., 2021). En consecuencia, con las intervenciones del ApS con los colectivos vulnerables se favorece que en la formación inicial del profesorado de EF se adquieran las competencias profesionales y los conocimientos sobre las características que presentan las personas que requieren de medidas de atención específicas, al mismo tiempo que se mejoran y fomentan actitudes positivas hacia la diversidad social y cultural, así como también se genere en ellos una responsabilidad social que les permita ser docentes críticos y reflexivos en situaciones de desigualdad o de discapacidad (Carter-Thuillier y Gallardo-Fuentes, 2021; Case et al., 2021; Gómez, 2024; Menescardi y Ballester, 2023; Ruiz-Montero et al., 2023; Santos-Pastor et al., 2018; Valdemoros et al., 2024). Todo ello teniendo en cuenta que el profesorado es el primero en la línea de actuación para conseguir una educación inclusiva (Echeita, 2017; Escalona, 2021), por lo que es necesario que adquieran los conocimientos y las actitudes necesarios para que alcancen un anhelo por realizar prácticas inclusivas en pro de todo el alumnado (Gajardo y Torrego, 2020).

Por otra parte, los resultados de esta investigación muestran la importancia de la implicación y el compromiso del alumnado para que el colectivo docente adquiera una visión compartida de los principios y valores por los que se rige una educación inclusiva, desarrollando un liderazgo pedagógico comprometido con la justicia social y buscando aprender lo máximo posible en su formación inicial y permanente (Escalona, 2021). Además, se destaca la necesidad de que se establezca una relación cognitiva con la teoría educativa inclusiva, permitiendo que los aprendizajes

adquiridos sean compartidos con profesionales del ámbito educativo (Booth, 2009) y así dar a conocer prácticas educativas inclusivas de éxito.

5. CONCLUSIONES

El estudio realizado corrobora el impacto positivo que tienen los proyectos de ApS en la formación inicial del profesorado como estrategia para favorecer una educación inclusiva en la práctica de actividades físico-deportivas. Mediante la implementación del proyecto de ApS el estudiantado que estudia el Grado de Educación Primaria ha desarrollado sesiones de actividades físico-deportivas que le ha permitido interactuar y socializar con los diversos colectivos elegidos para la ocasión, en este caso centros de día con personas enfermas de Alzheimer y residencias de la tercera edad. A través de esta interacción se han desarrollado habilidades interpersonales, incidiendo especialmente en el aspecto afectivo, que ha sensibilizado a las y los universitarios con las personas a las que iban dirigidas las actividades, consiguiendo que sus creencias y actitudes hacia los distintos colectivos se viesen modificadas. Además, ha permitido el desarrollo de las competencias profesionales entre las que destacan la capacidad de adaptación, el incremento de recursos y estrategias pedagógicas, así como la contribución a legitimar la práctica docente del estudiantado. En suma, esta experiencia ha permitido que las y los futuros docentes puedan empatizar y comprender mejor otras realidades, comprendiendo que la educación inclusiva debe ser concebida como un proceso que permita atender y dar respuesta a las necesidades y características de las personas. Para ello, es necesario que el profesorado tenga la convicción y el compromiso de que su práctica educativa esté íntimamente vinculada con los valores y principios de la inclusión. Así pues, parece que el ApS puede ser un modelo formativo que sirva como vehículo para la inserción de cualquier persona en las dinámicas de aprendizaje, sean cuales sean sus capacidades, destrezas o conocimientos. Se demuestra que la actividad física es un medio inigualable para vivir y experimentar en primera persona experiencias inclusivas que favorecen el autoconocimiento, las relaciones interpersonales y la capacidad reflexiva y crítica.

En cuanto a las limitaciones del estudio, conviene señalar que quizás hayan sido pocos los momentos de puesta en común compartidos entre los futuros maestros y maestras. El trabajo colaborativo es una buena manera de aprender unos de otros y, a través del intercambio de opiniones y experiencias, todos pueden mejorar sus competencias profesionales. Otra de las limitaciones de la investigación es el posible reducido número de participantes en los grupos focales, por lo que convendría abrir una línea futura de trabajo si se aumenta el número de grupos focales con más participantes universitarios, así como dar voz a otros grupos focales formados por las personas receptoras del proyecto ApS. Por último, también sería necesario plantear y promover encuentros entre el estudiantado para que puedan compartir lo realizado

en las distintas sesiones, el progreso con cada grupo, proponer alternativas o sugerencias de mejora, etc.; que seguro permitirán enriquecer aún más las intervenciones que se realizan con distintos colectivos.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este estudio agradecen la participación en el proyecto a las entidades sociales participantes y al alumnado universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (27), 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1).
- Arnaiz, P., y Caballero, C. M. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. In M. Alur and V. Timmons (Eds.). *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 121-134). SAGE Publications.
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103547. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103547>
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., y López-Rodríguez, M. Ángeles. (2021). Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (27), 99-116. <https://doi.org/10.18172/con.4602>
- Cañadas, L. (2021). University Service-Learning in physical activity, physical education, and sport settings: a systematic review. *Educação e Pesquisa*, 47, e237446. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>
- Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M., y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 15-28.

- Carter, B., y Gallardo-Fuentes, F. (2021). Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 47(4), 43-59.
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., y Yun, J. (2021). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 43(21), 2990-3002. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C., Capella-Peris, C., y Maravé-Vivas, M. (2019). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(3), 63-77. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67773>
- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos, nº 30: estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Escalona, L. (2021). *La educación inclusiva en el aula de Educación Infantil a través del "Manual de acción para la inclusión"* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54147>
- Fernández, A., y Camargo, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 41, 555-561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Fisher, E. E., Sharp, R. L., y Bradley, M. J. (2017). Perceived Benefits of Service Learning: A Comparison of Collegiate Recreation Concentrations. *Journal of Experiential Education*, 40(2), 187-201. <https://doi.org/10.1177/1053825917700922>
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P., y Amezcua, T. (2021). La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Gajardo, K., y Torrego, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez-Gutiérrez y J. R. Rodríguez-Fernández (Eds.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.

- Gómez, A. (2024). Percepciones sobre una experiencia de aprendizaje-servicio en un centro de mayores en el ámbito de la educación física. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (33), 135-158. <https://doi.org/10.18172/con.5558>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., y Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., y Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Lobo-de-Diego, F. E., Monjas-Aguado, R., & Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of Physical Education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 58-68. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., y Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, 82-89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, O. (2021). Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 47(4), 193-211.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Óscar. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>
- Martínez-Usarralde, M. J., (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182.

- Mayo, M. E., Fernández, J. del C., y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (25), 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Menescardi, C., y Ballester, R. (2023). Análisis del efecto de una intervención para sensibilizar al alumnado sobre su percepción y reconocimiento de la diversidad funcional. *Retos*, 50, 689-693. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97237>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage.
- Rojo-Ramos, J., Gómez-Paniagua, S., Barrios-Fernández, S., Garcia-Gomez, A., Adsuar, J. C., Sáez-Padilla, J., y Muñoz-Bermejo, L. (2022). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*, 10(2), 228. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020228>
- Ruiz-Montero, P. J., Corral-Robles, S., García-Carmona, M., & Leiva-Olivencia, J. J. (2021). Development of prosocial competencies in PETE and Sport Science students. Social justice, Service-Learning and Physical Activity in cultural diversity contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(3), 244-258. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1976740>
- Santos Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F., y Cañadas, L. (2018). Actividades Físicas en el Medio Natural, Aprendizaje-Servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). SAGE Publications.
- Tarantino, G., Makopoulou, K., y Neville, R. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Torrego, L. (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.
- Torrego, L. (Coord.) (2023). *Manual de acción para la inclusión: un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. World Education Forum.
- Valdemoros, M. A., Gallardo, A., y Alonso, R. A. (2024). Inclusion of physical education in the hospital classroom from the Service-Learning perspective.

Espiral. Cuadernos del Profesorado, 17(35), 1-16 <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9686>

- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Valdecabres, R., y López, I. (2024). Learning-service in high-school: Systematic review from physical education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 33-46. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9659>
- Wilhelmsen, T., y Sørensen, M. (2019). Physical education related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830-846. <https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>