

5

INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO SOBRE LA COMPETENCIA PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE TITULACIONES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

(INFLUENCE OF THE UNIVERSITY SERVICE-LEARNING ON PROFESSIONAL SKILL OF STUDENTS FROM PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT DEGREE)

Pedro Jesús Ruiz-Montero
Universidad de Granada

María Luisa Santos-Pastor

Luis Fernando Martínez-Muñoz
Universidad Autónoma de Madrid

Oscar Chiva-Bartoll
Universitat Jaume I

DOI: 10.5944/educXX1.30533

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Ruiz-Montero, P.J., Santos-Pastor, M.L., Martínez Muñoz, L.F. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30533>

Ruiz-Montero, P.J., Santos-Pastor, M.L., Martínez Muñoz, L.F., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Influence of the university service-learning on professional skill of students from physical activity and sport degree. *Educación XXI*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30533>

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo examinar la percepción de la competencia profesional del alumnado que cursa titulaciones universitarias del ámbito de la Actividad Física y el Deporte (AFD) participante en proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU), en función de su sexo y edad, así como del perfil del colectivo receptor de dichos proyectos. En el estudio participaron 211 estudiantes (alumnos=88, alumnas=123) de siete universidades españolas, con edades comprendidas entre 19 y 35 años, que se implicaron en proyectos de ApSU en AFD con nueve colectivos vulnerados diferentes. El instrumento usado para determinar el aprendizaje profesional y los efectos del ApSU en AFD fue la escala "Aprendizaje-Servicio

en Actividad Física” (E-ASAF), compuesta por seis dimensiones: aprendizaje, valor pedagógico, impacto social, desarrollo profesional, competencias profesionales y opinión. Respecto a la relación de las características del alumnado con los resultados, se estudió el sexo (hombre y mujer), rangos de edad (<20 años, 21-24 años y >25 años) y tipos de colectivos receptores participantes en los proyectos (diversidad funcional, social y cultural/religiosa). Los análisis estadísticos fueron llevados a cabo mediante un análisis multivariante de la varianza (MANOVA). Todas las dimensiones de la escala fueron significativas excepto el impacto social y las competencias profesionales. El sexo, rango de edad y tipo de colectivo receptor vulnerado presentaron efectos significativos en sus diferencias respecto a las dimensiones de la escala. Además, la interacción entre colectivo vulnerado receptor/sexo y colectivo vulnerado receptor/rango de edad presentó una relación con las dimensiones de la escala de valor pedagógico y desarrollo profesional. En conclusión, este estudio muestra la relación del ApSU con el afianzamiento de contenido curricular y la percepción de aprendizaje profesional en estudiantes de AFD, así como las relaciones existentes entre factores como el sexo, la edad del alumnado participante y la tipología de los colectivos receptores.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje profesional, educación física, discriminación, actitud del alumno, método educativo

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the perception of the professional competence of students who are attending Physical Activity and Sport (PAS) related degrees, participating in University Service-Learning (USL) projects, according to their sex and age, as well as the profile of the group recipient of these projects. 211 students from seven Spanish universities participated in the study (male = 88, female = 123). Their age ranged between 19 and 35 and all students were participants of USL projects in PAS with nine different vulnerable groups. The instrument used to determine the professional learning and effects of USL in PAS was the scale “Service-Learning in Physical Activity” (S-LPA, E-ASAF in Spanish). Six dimensions form S-LPA: learning, pedagogical value, social impact, professional development, professional skills and opinion. With regard to the relationship between the characteristics of the students and the results, gender (men and women), age range (<20 years, 21-24 years and >25 years) and the types of recipient groups in this study (functional,

social and cultural/religious diversity) were studied. Statistical analyses were carried out using a multivariate analysis of variance (MANOVA). All dimensions of the scale were significant except the social impact and professional skills. Gender, age range and type of recipient group showed significant differences with respect to the dimensions of the S-LPA scale. In addition, the interaction between type of recipient group/gender and type of recipient group/age range showed a relationship with the dimension of pedagogical value and professional development. In conclusion, this study shows the relationship of the USL with the consolidation of curricular content and the perception of professional learning in PAS students, as well as the relation with factors such as the sex, the age of the students and the type of recipient groups.

KEYWORDS

Professional learning, physical education, discrimination, student attitude, educational method

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) puede entenderse en el campo de la Actividad Física y el Deporte (AFD) como un modelo pedagógico activista y transformador, que proporciona un servicio a la comunidad a la vez que facilita el aprendizaje de contenidos curriculares (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021), facilitando al mismo tiempo la adquisición de una perspectiva profesional crítica y de justicia social (García-Rico et al., 2021; Miller, Roofe, & García-Carmona, 2019). En este sentido, el ApSU establece las condiciones necesarias para que el alumnado actúe de forma autónoma y haga frente a posibles deficiencias en contextos donde la administración no dedica recursos para actuar (Giné-Garriga et al., 2019).

La Universidad no es ajena al protagonismo que el alumnado universitario debe de adquirir respecto a las necesidades de la comunidad. La función de la educación superior es la de formar personas y profesionales competentes conectados con la sociedad actual. En los últimos años, se aboga por que la formación universitaria en el ámbito de la AFD tenga una perspectiva crítica y de denuncia social (Walton-Fisette & Sutherland, 2018). En esta línea, el ApSU permite que el futuro profesional de la AFD adquiera mayor responsabilidad social y sea sensible hacia la inclusión social de colectivos desfavorecidos (Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero, Leiva-Olivencia, & Grönlund, 2021).

A la luz de los efectos que puede generar el ApSU, no se deben obviar las características personales ni la percepción del alumnado universitario a la hora de aprender a través del ApSU (Santos-Pastor et al., 2020). Las características del alumnado que implemente ApSU pueden variar, generando efectos sobre el aprendizaje que podrían llegar a ser sustancialmente distintos. Algunas de las características más destacadas a tener en cuenta sobre los referidos beneficios formativos, profesionales, personales o sociales del alumnado son la edad, el sexo y el tipo de colectivo receptor durante la experiencia de ApSU (López-de-Arana Prado et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2020). Por ello, en el presente trabajo se analizará la relación de estas variables sobre el alumnado implicado en programas de ApSU del ámbito de la AFD.

En la cuestión del sexo, diversas son las teorías sobre el comportamiento social y los intereses a la hora de cooperar con otras personas (Balliet, Li, Macfarlan, & Van Vugt, 2011). Estos mismos autores realizaron un meta-análisis donde se sugería que no había diferencias entre hombres y mujeres a la hora de cooperar y mostrar acciones sociales hacia los demás. En el campo del ApSU apenas existen estudios al respecto. Una investigación llevada a cabo con universitarias que implementaban ApSU obtuvo como resultado principal que estas optaban por esta metodología para ganar experiencia extra en su campo de estudio; por lo que, aunque ayudar a otras personas era importante, no dejaba de ser secundario para ellas (Matusovich, Oakes, & Zoltowski, 2013).

Otra característica que podría afectar sobre el alumnado universitario que realiza ApSU durante la etapa de formación superior es la edad. De entrada, existen diversos estudios desarrollados con el alumnado universitario en los que la edad no aparece como factor limitante a la hora de ofrecer un servicio o desarrollar actitudes prosociales y de cooperación hacia otras personas. A modo de ejemplo, existen investigaciones llevadas a cabo con el alumnado universitario de primer año en las que el ApSU parece dar sentido a su formación integral, en tanto que experimentan más interacciones sociales y fomentan una actitud positiva hacia las demás personas (Maples et al., 2020). Otros estudios se han realizado durante la etapa intermedia de estudios universitarios, sugiriendo que el alumnado ha experimentado un fuerte desarrollo de actitudes prosociales, así como un incremento de su felicidad percibida al realizar ApSU con colectivos vulnerados (Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero, Capella-Peris, & Salvador-García, 2020). Así mismo, también se pueden observar intervenciones ApSU en los últimos cursos y con alumnado adulto, donde el ApSU ayudó a derribar estereotipos negativos y construir experiencias positivas respecto a colectivos desfavorecidos con los que no tenían contacto previamente (Ruiz-Montero, Chiva-Bartoll, Salvador-García, & González-García, 2020).

Por otra parte, un aspecto clave que puede marcar el efecto de la intervención de ApSU en el alumnado universitario es el perfil del colectivo receptor del servicio con el que interactúa, dado que se generan importantes interacciones personales y lazos estrechos de empatía (Lleixà & Nieva, 2020; Lleixà & Ríos, 2015). En el caso de la presente investigación, existen diversos colectivos receptores que, de forma específica, agruparemos en tres, según el tipo de diversidad presentada: funcional, social y cultural/religiosa.

Según una revisión sistemática realizada por Chiva-Bartoll et al. (2019) sobre ApSU en titulaciones relacionadas con AFD, el colectivo con diversidad funcional es el que más intervenciones recibe de la mano del alumnado universitario. Las características de dicho colectivo implican que el alumnado deba prestar absoluta atención a sus necesidades específicas (Capella-Peris, Gil-Gómez, & Chiva-Bartoll, 2019; Chiva-Bartoll, Maravé-Vivas, Salvador-García, & Valverde, 2021).

En cuanto al colectivo receptor con diversidad social, son también diversas las intervenciones de ApSU llevadas a cabo por alumnado universitario (Gine-Garriga et al., 2019; Maples et al., 2020). De entre todas ellas, las personas mayores y dependientes ocupan una gran cantidad de experiencias ApSU con alumnado universitario de diferentes áreas (Bullock, 2017; Chen, 2018; Neal et al., 2017; Ruiz-Montero, Chiva-Bartoll, Salvador-García, & Martín-Moya, 2019), así como específicamente con alumnado de AFD (Howell, Redmond, & Wanner, 2021; Martín, Warner, & Das, 2016). En este ámbito, la población juvenil también puede ser un colectivo vulnerado, y más aún si se trata de jóvenes impedidos de libertad (Nichols & Sullivan, 2016).

El último colectivo en cuestión es el de diversidad cultural y religiosa. Los contextos con diversidad cultural representan una opción muy habitual en la aplicación de ApSU (Palpacuer-Lee & Curtis, 2017). La puesta en práctica de ApSU con colectivos multiculturales y con diversidad religiosa promueve la comprensión de múltiples perspectivas sociales en alumnado de AFD y, al mismo tiempo, fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos en los colectivos receptores (Chiva-Bartoll et al., 2021).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los objetivos del presente estudio son: a) analizar la relación del sexo y la edad del alumnado universitario objeto de estudio con el colectivo receptor de los programas de ApSU; b) examinar la vinculación entre la percepción que tiene el alumnado universitario de su propio aprendizaje profesional (en las distintas dimensiones) con su sexo y edad; y c) explorar la relación entre la percepción del alumnado universitario sobre su propio aprendizaje profesional (en las distintas dimensiones) con el tipo de colectivo receptor de los programas de ApSU en los que interviene.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio estuvo formada por alumnado perteneciente a siete universidades españolas que participaron en proyectos formativos con la metodología de ApSU durante el curso académico 2018/19 y 2019/20. Los criterios de selección de las universidades involucradas fueron: (1) pertenecer a la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en AFD para la inclusión social (RIADIS); (2) haber realizado experiencias de ApSU en AFD durante al menos tres años.

La muestra de alumnado que participó en el estudio estuvo compuesta por 211 personas: 88 hombres (31.5%) y 123 mujeres (68.5%) de entre 19 y 35 años. A la hora de recabar información acerca del sexo, se les ofreció la posibilidad de seleccionar “otros” para las personas que no se identificasen ni como hombres ni mujeres, pero nadie seleccionó esta opción. El 21.3 % eran menores de 20 años; el 69.2 % tenían edades comprendidas entre 21 y 24 años; y el 9.5 % mayores de 25 años.

Programas de intervención de ApSU

Los programas de ApSU en AFD incluidos en el marco de esta investigación tenían diferentes enfoques, pero una única finalidad: atender a las necesidades y demandas de colectivos en riesgo de exclusión social a través de la práctica de AFD. Entre las tareas realizadas destacaban jornadas y encuentros socio-deportivos, talleres lúdico-recreativos, sesiones de juegos motrices para menores, sesiones físico-deportivas y recreativas, etc.

Los colectivos receptores de los programas de ApSU que formaron parte de estos programas se integran en tres grupos: 1) colectivo de personas con diversidad funcional (menores, jóvenes, personas adultas y mayores con problemas de salud mental y discapacidad intelectual, sensorial y motora); 2) colectivo de personas con diversidad social (personas adultas mayores, jóvenes en riesgo de exclusión, mujeres en situaciones desfavorecidas y personas privadas de libertad), y 3) colectivo de personas con diversidad cultural/religiosa (menores con nacionalidad extranjera sin compañía y personas migrantes/refugiadas).

Instrumento

Se empleó la escala “Aprendizaje-Servicio en Actividad Física” (E-ASAF) (Santos-Pastor et al., 2020), compuesta por siete dimensiones que

tratan de recoger información concreta sobre los efectos de los proyectos de ApS-AFD: (1) Aprendizaje (Aprendizaje experiencial. Aplicar y comprender los contenidos curriculares en contextos reales. Responsabilidad y protagonismo); (2) Valor Pedagógico (Participación activa y predisposición al aprendizaje. Autoconcepto y autoestima. Autoeficacia. Empatía); (3) Impacto Social (Contribución a la comunidad. Adaptarse a las necesidades de los colectivos, resolución de problemas reales, servicio de calidad, compromiso social, responsabilidad cívica); (4) Desarrollo Profesional (Adaptarse a las necesidades reales de un colectivo concreto. Intervención de calidad. Habilidades para planificar y comunicar. Conocimiento del currículo y estrategias didácticas. Trabajar en equipo y considerar los contextos desfavorecidos); (5) Competencia Profesional (Adaptarse a las necesidades reales de un colectivo concreto. Intervención de calidad. Habilidades para planificar y comunicar. Conocimiento del currículo y estrategias didácticas. Trabajar en equipo y considerar los contextos desfavorecidos); y (6) Opinión (Efectos en el ámbito personal desarrollando las competencias transversales (sociales y cívicas). Reflexión y conciencia sobre la justicia social. Oportunidad para transformar la sociedad).

La escala se concreta en un total de 42 ítems y las preguntas se contestan con una escala Likert de 5 puntos, siendo 1- Totalmente en desacuerdo y 5- Totalmente de acuerdo (a excepción de la primera dimensión, por tratarse de información contextual). Las propiedades psicométricas del cuestionario obtuvieron un excelente índice de fiabilidad, con un Alpha de Cronbach de $\alpha = .95$ y una consistencia interna de las diferentes dimensiones adecuada, con un índice de fiabilidad bueno, estando los valores comprendidos entre .63 y .86. Todos los elementos correlacionaron positivamente y con valores buenos con el total de la escala.

Procedimiento

Se digitalizó la escala E-ASAF (Santos-Pastor et al., 2020) y se distribuyó entre el profesorado responsable de los proyectos formativos con el fin de administrarlo entre el alumnado participante. Dicho instrumento se administró al término de cada proyecto, una vez realizada la valoración final del mismo. Las respuestas eran anónimas, se enviaban de manera *online* y se recogían autónomamente en una base de datos para ser tratadas mediante el software SPSS 21. La investigación siguió la normativa del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-UAM, 2013), así como los protocolos del Comité de Ética de la Universidad de Granada (Código: 1732/CEIH/2020).

Análisis estadístico

Las características de la muestra (sexo y rango de edad), y las diferencias entre los tipos de colectivos receptores, fueron analizadas con estadística descriptiva mediante la prueba de chi-cuadrado. Las diferencias y respectivas interacciones entre las dimensiones del E-ASAF en el sexo y rango de edad de las personas participantes, así como el tipo de colectivo receptor, fueron analizadas usando un análisis multivariante de la varianza (MANOVA). El método de simulación “bootstrap” basado en un remuestreo de 5000 muestras simuladas fue usado para aproximar la distribución de la estadística. Las diferencias estadísticamente significativas que se encontraron tanto en los efectos principales como en las interacciones posteriores fueron analizadas mediante un análisis de varianza ANOVA y pruebas *post hoc*. En el caso de las diferencias inter-grupo se usó una prueba de Tukey, y para diferenciar las interacciones de las diferencias entre grupos se usó una prueba de corrección de Bonferroni.

Las pruebas de MANOVA de normalidad a través de la igualdad de matrices de covarianza (test de Box M) y la ausencia de supuestos de colinealidad (matriz de correlación, VFI y valores propios) fueron testeadas mediante el programa STATA. El análisis mostró ausencia de multicolinealidad ya que los valores de correlación en los coeficientes de la matriz fueron medio-bajo (entre $-.34$ y $.64$). Igualmente, los valores VFI estuvieron entre 1.14 y 2.43 , y los valores propios fueron adecuados con todas las condiciones de los números cerca del 7 y siempre por debajo del 15 . Por consiguiente, los valores obtenidos siguieron las recomendaciones de la literatura científica (Montgomery, Peck, & Vining, 2001). Finalmente, la igualdad de matrices de covarianza fue observada usando el test de Box M mediante una prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 104.24$; $p = .67$).

Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS 23 (IBM SPSS para MAC 23.0, Armonk, NY).

RESULTADOS

El tipo de colectivo receptor con el que el alumnado universitario realizó sus intervenciones de ApSU fue categorizado en tres grupos: diversidad funcional, diversidad social y diversidad cultural/religiosa. Además, cada uno de estos grupos incluía otros colectivos, todos ellos resumidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Tipo de colectivo vulnerado receptor en función del sexo y rango de edad de los estudiantes universitarios participantes

Tipo de colectivo receptor	Sexo				Rango de Edad (años)							
	Hombre (N=88)		Mujer (N=123)		<20 (N=45)		21-24 (N=146)		>25 (N=20)		Total (N=211)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diversidad funcional	34	31.5	74	68.5	26	24.1	71	65.7	11	10.2	108	51.2
Trastorno del espectro autista	7	13.5	45	86.5	1	1.9	45	86.5	6	11.5	52	24.6
Problemas de salud mental	3	42.9	4	57.1	0	0	4	57.1	3	42.9	7	3.3
Población juvenil con diversidad intelectual y motora	24	49	25	51	25	51	22	44.9	2	4.1	49	23.2
Diversidad social	24	34.8	45	65.2	19	27.5	44	63.8	6	8.7	69	32.7
Personas adultas mayores	14	29.8	33	70.2	14	29.8	31	66	2	4.3	47	22.3
Población juvenil en riesgo de exclusión	4	40	6	60	2	20	5	50	3	30	10	4.7
Mujeres en situaciones desfavorecidas	6	75	2	25	1	12.5	7	87.5	0	0	8	3.8
Personas privadas de libertad	0	0	4	100	2	50	1	25	1	25	4	1.9
Diversidad cultural/religiosa	30	88.2	4	11.8	0	0	31	91.2	3	8.8	34	16.1
Menores con nacionalidad extranjera sin compañía	20	90.9	2	9.1	0	0	20	90.9	2	9.1	22	10.4
Personas migrantes/refugiadas	10	83.3	2	16.7	0	0	11	91.7	1	8.3	12	5.7

Nota. *** $p < .001$

Los principales efectos de un análisis multivariante en este estudio no mostraron resultados significativos en el sexo (Wilks' $\Lambda = .948$, $F(6, 191) = 1.74$; $p = .114$; $\eta^2 = .052$), rango de edad (Wilks' $\Lambda = .945$, $F(12, 384) = .913$; $p = .533$; $\eta^2 = .028$) y tipo de colectivo receptor (Wilks' $\Lambda = .957$, $F(12, 382) = .705$; $p = .747$; $\eta^2 = .022$). Sin embargo, en el caso de la interacción entre estas variables, sí se produjeron efectos significativos entre el sexo y tipo de colectivo receptor (Wilks' $\Lambda = .884$, $F(12, 384) = 2.02$; $p = .022$; $\eta^2 = .061$) y, también entre el rango de edad y el tipo de colectivo receptor (Wilks' $\Lambda = .899$, $F(18, 540) = 1.15$; $p = .036$; $\eta^2 = .035$). La relación establecida entre las variables citadas fue desarrollada mediante un análisis de varianza ANOVA. Específicamente, la Tabla 2 sintetiza los principales efectos del sexo, rango de edad y tipo de colectivo receptor durante el ApSU en las personas participantes, mientras que en la Tabla 3 se muestran los principales efectos de la interacción entre el sexo, rango de edad y tipo de colectivo receptor.

De acuerdo con los principales efectos de las variables analizadas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de hombres y mujeres respecto a las dimensiones del E-ASAF (Tabla 2). Sin embargo, estas diferencias fueron pequeñas porque la varianza explicada estaba cerca del cero; el eta cuadrado parcial de las dimensiones de valor pedagógico, desarrollo profesional (ambos, $p < .05$) y opinión ($p < .01$) fueron 1.9%, 1.3% y 2.4% respectivamente. Las estudiantes universitarias obtuvieron valores significativos y con mayores medias en las dimensiones del E-ASAF que los hombres, aunque con poca diferencia. Los resultados medios de las dimensiones del E-ASAF para el rango de edad fueron comparados entre los tres rangos (<20 años, 21-24 años, >25 años) con diferencias significativas para la dimensión aprendizaje ($\eta^2 = 11\%$). El test post hoc de Tukey mostró diferencias en los rangos <20 años y 21-24 años respecto a la dimensión aprendizaje ($p < .05$). Finalmente, también se observó diferencia significativa en la dimensión de desarrollo profesional en función del tipo de colectivo receptor implicado durante el ApSU. El eta cuadrado parcial cuando se compararon los tres tipos de colectivos con diversidad explicó una varianza del 25% para la dimensión de desarrollo profesional. El test post hoc de Tukey mostró diferencias entre el alumnado universitario que implementó el ApSU con los grupos de diversidad social y diversidad cultural/religiosa ($p < .01$). Respecto a las interacciones entre sexo/tipo de colectivo receptor y rango de edad/tipo de colectivo receptor, ambos presentaron efectos significativos (Tabla 3). La primera interacción mostró una diferencia significativa en la dimensión de valor pedagógico ($p < .01$) con una explicación de la varianza del 5.9%. En el caso de la segunda interacción, la diferencia significativa fue obtenida en la dimensión de desarrollo profesional ($p < .05$) con un tamaño del efecto de 4.7% respecto a la varianza explicada. Ambas interacciones son ilustradas en las sucesivas figuras. En cuanto a la interacción entre rango de edad/tipo de colectivo receptor, la Figura 1 muestra que el rango <20 años y <25 años tiende a experimentar mayor desarrollo profesional cuando trabaja ApSU con colectivo de diversidad social. Sin embargo, estos dos rangos de edad no mejoran el desarrollo profesional en una intervención ApSU con colectivo de diversidad cultural/religiosa, especialmente los menores de 20 años. Aun así, el rango <20 años y 21-24 años mostró una diferencia significativa en la dimensión de desarrollo profesional ($p < .05$) calculado mediante una interacción de test post hoc Bonferroni.

Tabla 2
 ANOVA para cada dimensión de la escala E-ASAF en función del sexo, rango de edad y tipo de colectivo receptor implicado durante el ApS

Dimensiones de la escala E-ASAF	Sexo			Rango de edad (años)			Tipo de colectivo receptor					
	Media (DT)	F	η^2	Media (DT)	F	η^2	Media (DT)	F	η^2			
Aprendizaje	H	4.28+.56	.51	.003	MV	4.36+.50	1.05*	.011	DF	4.36+.57	.84	.009
	M	4.43+.58			EV	4.40+.55			DS	4.44+.57		
					SV	4.17+.81			DCR	4.22+.58		
Valor Pedagógico	H	4.24+.58	3.84*	.019	MV	4.37+.57	.16	.002	DF	4.34+.60	.11	.001
	M	4.39+.57			EV	4.32+.57			DS	4.39+.53		
					SV	4.24+.64			DCR	4.15+.57		
Impacto Social	H	4.14+.48	1.53	.008	MV	4.38+.44	.57	.006	DF	4.16+.55	.36	.004
	M	4.23+.57			EV	4.15+.52			DS	4.31+.56		
					SV	4.07+.77			DCR	4.06+.41		
Desarrollo Profesional	H	3.70+.90	2.61*	.013	MV	3.98+.66	.37	.004	DF	3.91+.78	2.54**	0.25
	M	4.05+.81			EV	3.87+.91			DS	4.07+.91		
					SV	3.96+.87			DCR	3.55+.91		
Competencia Profesional	H	4.14+.45	.01	.000	MV	4.24+.40	.11	.001	DF	4.13+.43	.35	.004
	M	4.17+.48			EV	4.13+.50			DS	4.24+.53		
					SV	4.15+.35			DCR	4.07+.42		
Opinión	H	4.11+.81	4.92**	.024	MV	4.35+.66	.97	.010	DF	4.20+.75	.86	.016
	M	4.36+.76			EV	4.15+.85			DS	4.38+.78		
					SV	4.35+.71			DCR	3.91+.88		

Nota. E-ASAF: Escala de Aprendizaje-Servicio en Educación Física; H: Hombre; M: Mujer; MV: Menor de veinte años (<20); MT: Entre los 20 años (21-24); OT: Superior a veinticinco años (>25); DF: Diversidad Funcional; DS: Diversidad Social; DCR: Diversidad Cultural/ Religiosa. ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 3

ANOVA para cada dimensión de la escala E-ASAF en función de la interacción entre el sexo, rango de edad y tipo de colectivo receptor implicado durante el ApS

Dimensiones de la escala E-ASAF	Tipo de colectivo receptor x Sexo				Tipo de colectivo receptor x Rango de edad			
	F	df	<i>p</i>	η^2	F	df	<i>p</i>	η^2
Aprendizaje	1.88	1,191	.154	.019	1.54	2,382	.203	.023
Valor Pedagógico	2.38	1,191	.002	.059	.96	2,382	.411	.015
Impacto Social	6.18	1,191	.095	.024	.62	2,382	.607	.009
Desarrollo Profesional	1.39	1,191	.249	.014	3.21	2,382	.024	.047
Competencia Profesional	.59	1,191	.553	.006	.47	2,382	.699	.007
Opinión	2.16	1,191	.117	.022	.86	2,382	.460	.013

La Figura 2 trata la interacción del valor medio entre el sexo y el tipo de colectivo receptor para la dimensión de valor pedagógico. El test *post hoc* de corrección de Bonferroni se usó para establecer la diferencia significativa en la dimensión de valor pedagógico para los colectivos de diversidad social y diversidad cultural/religiosa ($p < .05$) en estudiantes universitarios (Figura 2). Las estudiantes universitarias obtuvieron mayores resultados en los colectivos de diversidad social y diversidad cultural/religiosa. Por otro lado, los estudiantes universitarios obtuvieron mayores resultados en una intervención ApSU cuando mantuvieron una relación con colectivos de diversidad funcional.

Figura 1

Interacción del rango de edad y tipo de colectivo receptor para el desarrollo profesional (dimensión del E-ASAF)

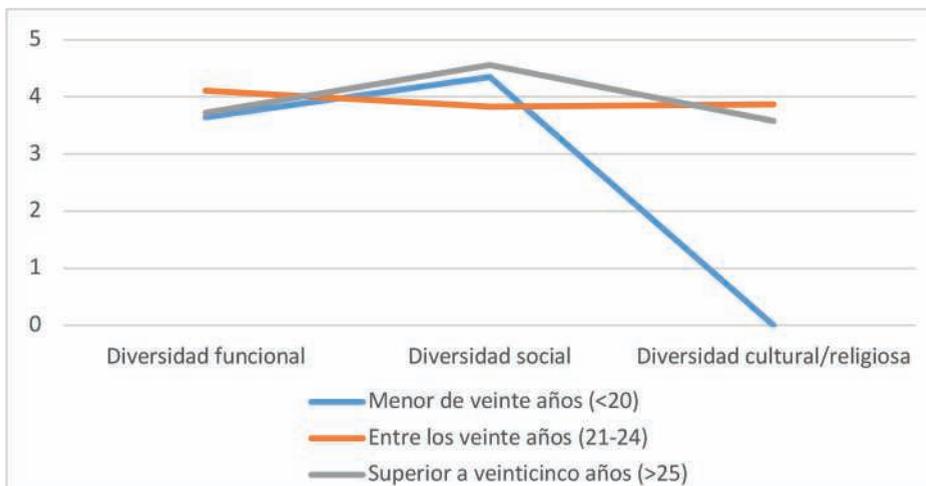
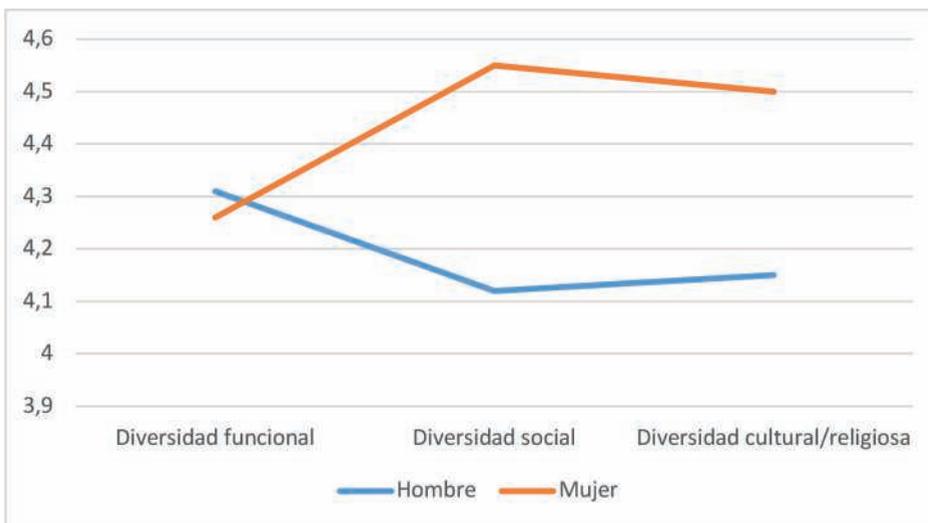


Figura 2

Interacción del sexo y tipo de colectivo receptor para el valor pedagógico (dimensión del E-ASAF)



DISCUSIÓN

Pasamos a continuación a discutir los resultados obtenidos conforme a los objetivos de investigación establecidos previamente. Para empezar, el análisis de los datos evidencia la relación que los tres tipos de colectivos tienen sobre las personas participantes en el presente estudio, especialmente en las estudiantes universitarias. Ellas muestran una mayor relación con colectivos de diversidad funcional y social respecto a las dimensiones del E-ASAF. Sin embargo, los estudiantes participantes en el presente estudio muestran mayor capacidad de relación cuando trabajan con personas del colectivo de diversidad cultural/religioso. Labores de concienciación con alumnado universitario de ambos sexos respecto a colectivo con diversidad funcional suelen ser de gran utilidad para la adquisición de valores críticos en el aprendizaje (Cortés-Amador, Faubel, Marqués-Sulé, Aguilar-Rodríguez, & Sempere-Rubio, 2018). Estas mismas autoras llevaron a cabo un estudio similar en el que no se observaron diferencias sobre cómo influía el trabajo de concienciación entre estudiantes de diferente sexo. Sin embargo, en estudios llevados a cabo con colectivos socialmente vulnerados y de diversidad cultural/religiosa, el alumnado universitario masculino fue más propenso a adquirir competencias de respeto y de rotura de estereotipos negativos que el alumnado femenino, tanto en percepción y opinión personal como en cantidad de participantes (Chiva-Bartoll et al., 2020; Ruiz-Montero, Díaz Rosado, & López Belmonte, 2020). Todos estos estudios resaltan el valor de los resultados obtenidos en la presente investigación, ya que no es fácil encontrar estudios de ApSU que aborden el contacto con colectivos receptores vulnerados y su relación según el sexo del alumnado.

Otro factor importante a discutir, aunque poco concurrido en la literatura, es la edad del alumnado y el efecto que esta pueda tener en función del colectivo receptor vulnerado con el que se ha trabajado en ApSU. Multitud de experiencias de alumnado universitario con colectivos receptores vulnerados, tales como personas mayores, colectivo migrante, personas jóvenes en riesgo de exclusión o personas con diversidad funcional, coinciden en que la mayoría de su alumnado participante suele situarse entre los 20 y 24 años (Chiva-Bartoll et al., 2020; Newsham, Schuster, Guest, Nikzad-Terhune, & Rowles, 2021; Ruiz-Montero, Corral-Robles, García-Carmona, & Belaire-Meliá, 2019). Este hecho coincide con los resultados del presente estudio, ya que el rango de 21-24 años, seguido del rango <20 años, es el que presenta más relación a la hora de desarrollar el ApSU con diversos colectivos vulnerados. Según el Ministerio de Universidades (2020), el 25.6% de la población total universitaria española tiene entre 22 y 25 años y el 51.5% menos de 21 años en el curso académico 2018-2019, con una media de edad por debajo de los 25 años en grados presenciales. Si todo lo anterior se suma al rol protagonista que el ApSU ha adquirido como

metodología activa en la formación inicial en los últimos años, obtenemos una edad de participación de alumnado universitario acorde con la literatura referida al ApSU (Álvarez-Castillo, Martínez-Usarralde, González-González & Buenestado-Fernández, 2017).

Respecto a las dimensiones de la E-ASAF, las estudiantes universitarias presentan un valor pedagógico mayor que los estudiantes cuando llevan a cabo una intervención ApSU. Estudios previos han mostrado que las alumnas adquieren un sólido aprendizaje en valores pedagógicos al implementar ApSU con colectivos vulnerados mediante el deporte y la actividad física como instrumento socializador (Capella-Peris et al., 2019; Marttinen, Daum, Banville, & Fredrick, 2020). También experimentan un desarrollo pedagógico elevado al trabajar en situaciones reales y conectan adecuadamente con los colectivos receptores vulnerados mediante una adecuada gestión del comportamiento durante las intervenciones. Así mismo, cuando tienen la opción, las mujeres universitarias suelen escoger esta metodología porque sienten que hacen un bien a la sociedad y, a la vez, obtienen satisfacción personal y profesional en sus experiencias con los demás (Matusovich et al., 2013). Igualmente, en relación al valor pedagógico, en las alumnas universitarias de AFD resalta la empatía hacia los demás, que está fundamentada en una participación activa y predisposición al aprendizaje al trabajar con colectivos vulnerados (Chiva-Bartoll et al., 2020), bien socialmente (Newsham et al., 2021) o por motivo cultural/religioso (Ruiz-Montero et al., 2020). En nuestro estudio, las alumnas universitarias también perciben que, al participar en ApSU, la empatía adquiere un considerable efecto en su desarrollo profesional. En este sentido, el estudio de Matusovich et al. (2013) con una muestra de alumnas universitarias que participaron en ApSU concluyó de la misma forma, destacando la importancia otorgada al carácter profesional de una intervención con personas vulneradas sin dejar de lado el carácter social de la misma.

Por otro lado, un estudio con alumnado en el ámbito de AFD, comprendido entre los 20-24 años, que realizó ApSU con diversos colectivos vulnerados y cuyo fin era adquirir competencias relacionadas con los objetivos de desarrollo sostenible, mostró una mejora en habilidades sociales, actitud crítica y competencias profesionales en ambos sexos (García-Rico et al., 2021). Por consiguiente, aunque nuestros resultados muestren mayor impacto del desarrollo profesional en mujeres jóvenes (cerca de los 20 años), el beneficio del ApSU en estudiantes de AFD de ambos sexos parece patente y apoyado por diversos estudios previos.

Esta misma dimensión también está relacionada con el colectivo receptor del servicio, especialmente con colectivos de diversidad social.

El alumnado de AFD que usa el ApSU en su formación universitaria, no solo adquiere competencias profesionales que les prepararán para sus futuros profesionales, sino que también desarrolla un compromiso de transformación social a la hora de trabajar con colectivos vulnerados de distintos tipos (Chiva-Bartoll et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2020).

El colectivo con diversidad social puede involucrar profundamente al alumnado que realiza un programa de ApSU debido a la familiarización de este grupo con personas cercanas de su propio contexto (Ruiz-Montero et al., 2019). Esto puede ser debido a algunas facilidades que este colectivo proporciona si se compara con otros colectivos vulnerados, ya sea por diferencias culturales, idiomáticas o limitaciones físicas, entre otras. Este hecho podría ayudar a que el alumnado adquiriese un concepto de desarrollo profesional durante el ApSU más directo, arraigado y provechoso. Por consiguiente, el alumnado universitario implicado podría tener más facilidad en intimar, comprender y empatizar con colectivos tales como personas mayores, jóvenes o mujeres en riesgo de exclusión. Igualmente, tanto los colectivos de diversidad funcional como culturales/religiosos han ayudado a potenciar el desarrollo profesional del alumnado participante, especialmente en personas jóvenes o de edades superiores a los 25 años. Estos dos colectivos presentan características diferentes al colectivo de diversidad social y conllevan posibles dificultades a la hora de realizar una intervención ApSU (Ruiz-Montero et al., 2020). Precisamente, esta peculiaridad podría estar detrás de una relación directa con el desarrollo profesional y competencial de alumnado de AFD, ya que objetivos difíciles de alcanzar en el ApSU pueden llegar a jugar un rol de motivación y participación más comprometida (García-Rico et al., 2021).

Respecto al aprendizaje experiencial y la comprensión de contenidos curriculares en contextos reales, el alumnado del presente estudio alcanza una responsabilidad y protagonismo similar a la de otros estudios con mismas características (Chiva-Bartoll et al., 2020; Marttinen et al., 2020; Ruiz-Montero et al., 2020). Sin embargo, habría que destacar las diferencias respecto a la edad, donde el rango 21-24 años es el que experimenta un aprendizaje más directo, aunque cercano al de alumnado menor de 20 años. Estudios previos que han analizado metodologías y planteamientos similares al presente trabajo han mostrado una asimilación sólida de contenidos curriculares y profesionales en alumnado universitario, tanto menores de 21 años como mayores. En el caso de Brown & Bright (2017), el ApSU produjo una mayor concienciación del alumnado implicado, así como una mejor evaluación de los propios contenidos y tareas desarrolladas, y mejoras en la colaboración y comunicación entre participantes, favoreciendo una mayor adquisición de aprendizaje curricular y uso de contenidos teóricos en la práctica. Por su parte, An (2021) percibió un mayor aprendizaje del alumnado universitario de

AFD respecto a contenidos relacionados con la diversidad y responsabilidad en un estudio llevado a cabo con alumnado universitario entre 20-25 años y un colectivo receptor con diversidad funcional.

Estos aprendizajes curriculares vinculados al ApSU deben de ir relacionados con la percepción de un desarrollo personal en competencias sociales y cívicas durante todo su proceso de aprendizaje (Santos-Pastor et al., 2020). Además, la reflexión y conciencia sobre la justicia social es una oportunidad que el trabajo con diversos colectivos vulnerados posibilita tanto a hombres como mujeres de cara a transformar positivamente la sociedad (García-Rico et al., 2020). En este sentido, la percepción de utilidad social que el ApSU proyecta en el currículum universitario suele ser más notable en mujeres que en hombres, acompañándose de una visión más comprometida con los colectivos vulnerados y sociedad en general (Newsham et al., 2021). En otro estudio llevado a cabo con alumnado universitario del área de salud y AFD, se muestra la reflexión social que el ApSU provoca en el alumnado implicado, especialmente en mujeres (Leary & Sherlock, 2020).

Como conclusión, los principales resultados del presente estudio prueban la relación del ApSU en el afianzamiento de contenido curricular y percepción de aprendizaje profesional en el alumnado de AFD. Además, los resultados obtenidos contribuyen a entender la interacción del sexo y rango de edad de las personas participantes, así como los colectivos receptores con los que se trabajó respecto a las dimensiones de la escala E-ASAF durante la intervención de ApSU. Desde nuestro conocimiento, tras la revisión de la literatura, ningún estudio previo ha realizado un análisis similar o ha abordado las mismas dimensiones y variables que las del presente trabajo.

No obstante, estos resultados deben de ser interpretados cuidadosamente debido a que existen diversas limitaciones que pasamos a concretar. Este estudio es transversal y, por tanto, no podemos establecer relaciones causales que permitan afirmar categóricamente que las diferencias obtenidas son debido a los efectos del sexo, rango de edad o colectivo receptor. Los resultados obtenidos también podrían estar condicionados eventualmente por el perfil contextual y cultural de los participantes o las asignaturas implicadas en el ApSU. Por ello, futuros estudios podrían ser adecuados a fin de confirmar y reforzar los resultados aquí presentados.

Finalmente, habría que destacar que este estudio puede ser muy útil para orientar al profesorado universitario sobre cómo trabajar metodologías activas y experienciales aplicadas en contextos reales, tales como el ApSU, teniendo en cuenta los distintos perfiles y características de las personas participantes. Por consiguiente, los resultados aportan información

relevante que puede guiar al profesorado a la hora de diseñar programas de ApSU, teniendo en cuenta variables como sexo, edad o colectivo receptor del servicio, entre otras.

FUENTES DE FINANCIACIÓN

La presente investigación ha sido realizada dentro del proyecto I+D+i “Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la inclusión social”, con referencia PID2019- 105916RB-I00 y perteneciente a la Convocatoria 2019 de “Proyectos I+D+i”. Además, se ha obtenido financiación del proyecto “Redes de investigación en Ciencias del Deporte”, a partir de la “Red de Investigación RIADIS” con la referencia 03/UPB/20; Convocatoria 2020 del Consejo Superior de Deportes, y de la Convocatoria 2020 del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada. Finalmente, este estudio también se engloba dentro del Plan Fido 2018 (proyecto nº 572) y 2020 (proyecto nº20-93) de la Unidad de Calidad, Innovación docente y Prospectiva, así como en la convocatoria 2018 de Microproyectos de UGR-Solidaria, todos ellos de la Universidad de Granada, España.

AGRADECIMIENTOS

Enorme agradecimiento a todas las instituciones que han posibilitado las intervenciones de ApSU de las siete universidades implicadas en este estudio y, sobre todo, gratitud al alma de nuestros aprendizajes y experiencias: los colectivos receptores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Castillo, J. L., Martínez-Usarralde, M. J., González-González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). Service-learning in teacher training in Spanish universities. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199–217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- An, J. (2021). Learning to teach students with disabilities through community service-learning: physical education preservice teachers' experiences. *International Journal of Disability Development and Education*, 68(3), 442-455. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1693034>
- Balliet, D., Li, N. P., Macfarlan, S. J., & Van Vugt, M. (2011). Sex differences in cooperation: a meta-analytic review of social dilemmas. *Psychological Bulletin*, 137(6), 881–909. <https://doi.org/10.1037/a0025354>
- Brown, K. M., & Bright, L. M. (2017). Teaching caring and competence: Student transformation during an older adult focused service-learning course. *Nurse Education in Practice*, 27(27), 29–35. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.013>
- Bullock, K. C. (2017). Development, implementation, and evaluation of a service-learning series for pharmacy students using a public health tool. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 9(5), 828–834. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.05.015>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2019). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 101-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Chen, S. Y. (2018). Learning with active rural community-dwelling older adults: comprehensive effects of intergenerational service-learning in Taiwan. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(3), 287–301. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1477645>
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Río, J. (2021). Advocating for service-learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, E-pub ahead of print. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, O., Salvador-García, C., & Valverde, T. (2021). Impact of a Physical Education service-learning programme on ASD children: a mixed methods approach. *Children and Youth Services Review*, E-pub ahead of print. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106008>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Effects of service learning on Physical Education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Leiva-Olivencia, J. J., & Grönlund, H. (2021). The effects of service-learning on Physical Education teacher education. A case study on the border between Africa and Europe. *European Physical Education Review*, 27(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Moya, R. M., López, I. P., Girela, J. G.,

- García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019). University service-learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147–1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Cortés-Amador, S., Faubel, R., Marqués-Sulé, E., Aguilar-Rodríguez, M., & Sempere-Rubio, N. (2018). Innovative teaching methods: The film forum as a collaborative learning tool in the classroom. In Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *Edulearn18: 10TH International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 9000–9004). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 29–47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747–765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Giné-Garriga, M., Sandlund, M., Dall, P. M., Chastin, S. F. M., Pérez, S., & Skelton, D. A. (2019). A novel approach to reduce sedentary behaviour in care home residents: the get ready study utilising service-learning and co-creation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph16030418>
- Howell, B. M., Redmond, L. C., & Wanner, S. (2021). “I learned that I am loved”: Older adults and undergraduate students mutually benefit from an interprofessional service-learning health promotion program. *Gerontology & Geriatrics Education*, 42(2), 252–257. <https://doi.org/10.1080/02701960.2020.1791104>
- Leary, M. P., & Sherlock, L. A. (2020). Service-Learning or internship: A mixed-methods evaluation of experiential learning pedagogies. *Education Research International*, 1683270. <https://doi.org/10.1155/2020/1683270>
- Lleixà, T., & Nieva, C. (2020). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Lleixà, T., & Ríos, M. (2015). Service-learning in Physical Education teacher training. Physical Education in the Modelo prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106–133. <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1138>
- López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P., & Opazo Carvajal, H. (2020). Design and validation of a questionnaire for self-assessment of university service-learning experiences. *Educación XXI*, 23(1), 319–347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23834>
- Maples, A. E., Williams-Wengerd, A., Braughton, J. E., Henry, K. L., Haddock, S. A., & Weiler, L. M. (2020). The role of service-learning

- experiences in promoting flourishing among college-student youth mentors. *The Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1858333>
- Martín, T., Warner, S., & Das, B. (2016). Senior games: service-learning with older adults in a sport setting. *Sport Management Education Journal*, 10(1), 43–53. <https://doi.org/10.1123/SMEJ.2015-0004>
- Marttinen, R., Daum, D. N., Banville, D., & Fredrick, R. N. (2020). Pre-service teachers learning through service-learning in a low SES school. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1670153>
- Matusovich, H. M., Oakes, W., & Zoltowski, C. B. (2013). Why women choose service-learning: Seeking and finding engineering-related experiences. *International Journal Of Engineering Education*, 29, 388–402.
- Miller, P., Roofe, C., & García-Carmona, M. (2019). School leadership, curriculum diversity, social justice and critical perspectives in education. In Angelle, P. S. & Torrance, D. (Eds.), *Cultures of Social Justice Leadership: An Intercultural Context of Schools* (1st ed., pp. 93–119). Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Universidades. (2020). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2019-2020*.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2001). *Introduction to linear regression analysis* (3rd ed.). Wiley.
- Neal, M. B., Cannon, M., DeLaTorre, A., Bolkan, C. R., Wernher, I., Nolan, E., ... & Brown Wilson, K. (2017). Addressing the needs of Nicaraguan older adults living on the edge: A university-community partnership in international service-learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, 38(1), 119–138. <https://doi.org/10.1080/02701960.2016.1259161>
- Newsham, T. M. K., Schuster, A. M., Guest, M. A., Nikzad-Terhune, K., & Rowles, G. D. (2021). College students' perceptions of "old people" compared to "grandparents." *Educational Gerontology*, 47(2), 63–71. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1856918>
- Nichols, J., & Sullivan, B. M. (2016). Learning through dissonance: Critical service-learning in a juvenile detention center as field experience in music teacher education. *Research Studies In Music Education*, 38(2), 155–171. <https://doi.org/10.1177/1321103X16641845>
- Palpacuer-Lee, C. & 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. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1239>
- Ruiz-Montero, P. J., Díaz Rosado, J., & López Belmonte, O. (2020). Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) de alumnado universitario con menores no acompañados (MENAS): Beneficio mutuo. En M. Á. López-Vallejo (Ed.), *La innovación educativa en torno a la formación del profesorado* (pp. 141–145). Editorial Comares.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service learning in physical education teacher education. *Sustainability*, 12(3), 1127. <https://doi.org/10.3390/su12031127>
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & Martín-Moya,

- R. (2019). Service-Learning with college students toward health-care of older adults: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4497. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224497>
- Ruiz-Montero, P. J., Corral-Robles, S., García-Carmona, M., & Belaire-Meliá, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145–164. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11733>
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F., & García-Rico, L. (2020). Design and validation scale to assess university service-learning in physical activity and sports. *Educación XXI*, 23(2), 67–93. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25422>
- Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461–468. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1476476>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Pedro Jesús Ruiz-Montero. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9349-2478>

Profesor de la Universidad de Granada, Campus de Melilla. Entre sus intereses de investigación destaca el aprendizaje-servicio y las metodologías activas en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Es miembro de la Red RIADIS. E-mail: pedrorumo@ugr.es

María Luisa Santos-Pastor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. Investiga sobre aprendizaje-servicio, metodologías activas y procesos de evaluación formativa en Educación Física. Es coordinadora de la Red RIADIS. E-mail: marisa.santos@uam.es

Luis Fernando Martínez-Muñoz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Centra sus intereses de investigación en el currículo de Educación Física, los procesos de evaluación formativa en Educación Física y las metodologías activas. Es miembro de la Red RIADIS. E-mail: f.martinez@uam.es

Oscar Chiva-Bartoll. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7128-3560>

Profesor de la Universitat Jaume I. Sus intereses de investigación se centran en el aprendizaje-servicio y las pedagogías transformadoras en Educación Física y en la formación docente. Es miembro de la Red RIADIS. E-mail: ochiva@edu.uji.es

Fecha Recepción del Artículo: 30. Marzo. 2021

Fecha Modificación del Artículo: 04. Junio. 2021

Fecha Aceptación del Artículo: 28. Junio. 2021

Fecha Revisión para Publicación: 13. Septiembre. 2021