
Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de *stakeholders*

Evaluation of the impact of university service-learning in physical activity and sport: a proposal from the *stakeholders theory*

Òscar Chiva-Bartoll

Universitat Jaume I

ochiva@uji.es

<https://orcid.org/0000-0001-7128-3560>

María Luisa Santos Pastor

Universidad Autónoma de Madrid

marisa.santos@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Fernando Martínez Muñoz

Universidad Autónoma de Madrid

f.martinez@uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-5209-7527>

Celina Salvador-García

Universitat Jaume I

salvadoc@uji.es

<https://orcid.org/0000-0003-0776-8760>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-22

Aceptado: 2019-07-07

Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Chiva-Bartoll, O., Santos, M. L., Martínez, F., & Salvador-García, C. (2019). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de *stakeholders*. *Publicaciones*, 49(4), 29–48. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11727

Resumen

El Aprendizaje-Servicio Universitario se erige desde muchas miradas como una respuesta a la Responsabilidad Social Universitaria. En el ámbito de la Actividad Física y el Deporte están proliferando las buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario aplicadas en diferentes contextos sociales y a partir de distintas orientaciones motrices abordadas desde una visión integral de la persona, relacionadas con la educación, la salud, la inclusión, la socialización y la recreación. Sin embargo, a partir de una revisión de las investigaciones publicadas al respecto, se observa cómo la valoración de estas prácticas se ha centrado principalmente en los efectos sobre el aprendizaje del alumnado, dejando el impacto social especialmente desatendido. En esta dirección se dirige el presente artículo, con el objetivo de proponer un modelo de valoración del impacto en las prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte, que incluya la vertiente social del servicio. La propuesta presentada en el este texto se fundamenta en la teoría de *stakeholders* (Freeman, 1984) y se concreta sobre la idiosincrasia propia del Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte, aportando para ello algunos criterios específicos para la evaluación del impacto social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Actividad Física, Responsabilidad Social Universitaria, Evaluación, Educación Superior

Abstract

University Service Learning is seen as a clear response to University Social Responsibility (USR). In the Physical Activity and Sport field there is an increasing number of good practices of USL applied in different contexts and adopting a series of perspectives, from a holistic conception of the person, related to human movement such as education, health, inclusion, socialization and recreation. Nevertheless, through a literature review of this topic, it is perceived that the evaluation of these practices has mainly focused on the effects on students' learning. Therefore, the evaluation of its social impact has been certainly disregarded. The present article attempts to deepen in this sense; in consequence, its objective consists of proposing an evaluation model of the impact of the USL of the Physical Activity and Sport practices, paying special attention to the social aspect of the service. The proposal presented in this text is based on the Stakeholders Theory (Freeman, 1984) and it is developed bearing in mind the idiosyncrasy of USL in Physical Activity and Sport. To pin down this proposal, we provide some criteria and specific indicators to evaluate the social impact.

Keywords: Service-Learning, Physical Activity, University Social Responsibility, Evaluation, Higher Education

Universidad, responsabilidad social y aprendizaje-servicio

La sociedad actual, caracterizada por la complejidad y la incertidumbre, viene acompañada de una crisis moral y de valores (Peric, 2012) que nos lleva a reflexionar sobre la misión que ha de adquirir la universidad, liderando modelos formativos innovadores, proactivos y comprometidos con la justicia social. La universidad del S. XXI debe apostar por una calidad educativa igual para todos y todas, tal y como ha quedado refrendado dentro de los objetivos para el Desarrollo Sostenible (Unesco, 1998).

El compromiso social de la Educación Superior abarca diversos campos, extendiéndose, como establece Rojas (2008), "hacia la equidad, la ciencia, la eficiencia pro-

fesional, la cultura y la identidad, el pluralismo ideológico, la ética social, la conservación de la memoria histórica y de la universalidad del saber, y la creación de masa crítica” (p. 179). Se reclama, por tanto, una universidad que cumpla con los criterios de: (1) *pertinencia*, para adecuarse a las demandas y necesidades tanto individuales como sociales; (2) *eficiencia*, logrando, con sus acciones, los resultados y efectos deseados; y, (3) *eficacia* para cumplir con su misión. De este modo, la universidad deberá apostar por promover la cohesión social y la equidad, haciendo de su misión una labor de servicio a la comunidad. Encargo que, como afirman Beltrán-Llavorador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda (2014), debe de ser “una visión de la realidad social con aspiraciones universitarias, que busca conciliar la unidad de la humanidad con la diversidad de formas de vida, para una ciudadanía plena” (p. 16).

Por tanto, es recomendable orientar la formación universitaria hacia una educación ética, que favorezca la adquisición de valores y vinculada con el pensamiento crítico, constituyéndose como una “aula abierta” (Rojas, 2008).

Así, la universidad, desde el marco de la formación de futuros profesionales y ciudadanos, debe mirar el mundo para contribuir con su mejora. Dicho encargo se incardina con su Responsabilidad Social Universitaria (RSU), entendida como un “deber ético de internalizar las externalidades” (Vallaes, 2018), y como ética social que contribuye a resolver problemas sociales. Diferentes autores y autoras apuestan por un modelo de universidad en el que la formación ciudadana constituya el eje prioritario de su misión y visión (Campo, 2015; Gaete, 2011; Martí, Moncayo, & Martí-Vilar, 2014; Martínez-Usarralde, Lloret-Catal, & Mas-Gil, 2017; Vallaes, 2014), percibiendo la universidad como medio para contribuir a la transformación de la sociedad, haciendo una política de gestión transversal y fomentando valores y sentido crítico entre su alumnado (Martínez-Usarralde, Gil-Salom, & Macías-Mendoza, 2019).

Siguiendo a Peric (2012), la complejidad social y la crisis moral y de valores exigen que las universidades generen programas para fomentar el activismo social de los estudiantes, preparándolos para participar activamente en la comunidad. Dicha participación debe estar basada en la reflexión sobre temas clave (Martí et al., 2014), con la intención de resolver y aportar posibles soluciones desde diferentes perspectivas (social, económica y cultural), que intenten superar las injusticias y desigualdades, y traten de contribuir a resarcir el tejido social. Entre las diferentes alternativas posibles para articular este modelo de RSU, el aprendizaje-servicio universitario (ApSU) se erige como una herramienta destacada (Chiva-Bartoll, Capella-Peris, & Martínez-Usarralde, 2018; Ruiz-Corbella, & García-Gutiérrez, 2018).

Desde esta perspectiva, el ApSU se presenta como una posibilidad inmejorable para formar a profesionales comprometidos con la sociedad, mientras se contribuye a transformar los contextos sociales menos favorecidos en tanto que se concibe como una propuesta pedagógica que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad. De esta forma, se persigue generar un beneficio social atendiendo a una necesidad no cubierta, mientras que los estudiantes trabajan contenidos y objetivos curriculares prestando un servicio; proceso que, a su vez, favorece la creación de ciudadanos implicados éticamente y comprometidos con la mejora social (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, & Gil-Gómez, 2018).

En este sentido, cabe destacar su potencial para construir el pensamiento crítico del estudiantado, sin olvidar los efectos positivos sobre los receptores del servicio y sobre la comunidad (Deeley, 2015). De este modo, la bondad del ApSU no solo viene delimitada por la posibilidad de aprender en contextos reales, sino por el impacto que ge-

nera en el pensamiento del estudiante y la sensibilidad que despierta hacia la justicia social (Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer, & Gil-Gómez, 2018). En definitiva, esgrimiendo todos estos argumentos, son numerosos los autores y autoras que destacan la idoneidad del ApSU como enfoque formativo para abordar la RSU (Chiva-Bartoll, Capella-Péris, & Martínez-Usaralde, 2018; Deeley, 2015; Martínez-Usaralde et al., 2019; Rubio, & Escofet, 2017; Ruiz-Corbella et al., 2018).

Aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte

El ApSU tiene un enorme potencial no solo para el alumnado sino también para la comunidad, siempre que se ofrezca un servicio de calidad (Ruiz-Corbella et al., 2018). Desde el ámbito de la Actividad Física y el Deporte (AFD) proliferan tanto la implementación como la difusión de buenas prácticas de ApSU aplicadas en diferentes contextos. Las revisiones sistemáticas y trabajos publicados hasta la fecha nos permiten sugerir que los proyectos de ApSU en AFD se apoyan en una serie de elementos relativamente comunes, tales como el tipo de necesidades y servicios prestados o el sentido del servicio y del aprendizaje que promueven (Chiva-Bartoll et al., 2019; Rubio & Escofet, 2017).

Del mismo modo, muchos de los proyectos de ApSU en AFD analizados por dichas revisiones también comparten procesos pedagógicos (participación, reflexión, trabajo en grupo, evaluación, etc.) y organizativos (instituciones y programas de AFD con finalidades y colectivos diversos), siempre relacionados con la propia naturaleza de la AFD. Por tanto, a todas luces, tiene sentido valorar el impacto del servicio generado con los proyectos de ApSU en AFD. Sin embargo, a pesar de que existen numerosas investigaciones que analizan los efectos sobre el aprendizaje del alumnado, siguen siendo pocas las que examinan en profundidad el impacto sobre los receptores (Campo, 2015). Por lo general, suele darse por hecho que existe un cierto impacto al cubrir las necesidades de los colectivos, pero no se tiene en cuenta si se producen efectos sobre el entorno de los receptores del servicio, ni si se logra el empoderamiento de la comunidad como consecuencia de la intervención.

Sin la pretensión de hacer una revisión sistemática, pues no es el propósito de este trabajo, y a fin de establecer esta cuestión desde un punto de partida sólido y documentado empíricamente, parece pertinente partir de un examen que esclarezca el actual estado de la cuestión. Para ello, analizando los principales trabajos de ApSU en AFD publicados hasta la fecha, según las revisiones sistemáticas de Chiva-Bartoll et al. (2019), Carson y Raguse (2014) y Cervantes y Meaney (2013), se examina aquella información capaz de aportar luz sobre la evaluación del servicio del ApS en AFD.

El resultado de este análisis queda reflejado en la Tabla 1. La primera columna contiene la referencia de la publicación y en las sucesivas se aporta el vaciado de la información relevante para los intereses de este texto: una descripción sintética del servicio prestado; el colectivo receptor; el enfoque con el que se afronta la motricidad; y, finalmente, la constatación de si existe o no una valoración explícita del impacto social y, en caso afirmativo, las técnicas o instrumentos empleados.

Tabla 1

Referencias sobre el impacto en el servicio de los proyectos de ApSU (n=41)

Referencias	Descripción del servicio prestado	Colectivo receptor del servicio	Enfoque de la AFD (salud, educación, recreación, socialización, inclusión u otros)	Valoración explícita del impacto (sí – no), y técnicas o instrumentos empleados
Kahan (1998)	Desarrollo de un programa de educación física	Jóvenes que abandonan la escuela (17-21 años)	Educación Inclusión	Si Entrevista Cuestionario
Cucina y McCormak (2001)	Diseño y puesta en práctica de un programa de actividades de ocio saludable al aire libre no tradicionales (circo)	Jóvenes de 9 a 15 años	Recreación	No
LaMaster (2001)	Desarrollo de unidades didácticas de Educación Física	Niños de 9 a 12 años	Educación	Si Reflexión Cuestionario
Buchanan, Baldwin y Rudisill (2002)	Implementación de un programa de habilidades motoras	Niños y adolescentes años con retraso motor	Educación Inclusión	No
Hodge, Tannehill y Kluge (2003)	Propuesta de un programa de habilidades físicas variadas	Niños y jóvenes de 3 a 18 años	Educación	No
Stiehl y Galvan (2005)	Diseño y desarrollo de un programa de actividad física	Jóvenes en general		Si Diario reflexivo
Mumford y Kane (2006)	Diseño de un programa de gestión deportiva para recaudar fondos	Afectados por el huracán Katrina con una necesidad en materia de nutrición	Salud Inclusión	No
Stanley, De Marco, Laubach y Daprano (2006)	Desarrollo de un programa de actividad física basado en el fitness, la amistad y la diversión	Estudiantes de 5º y 6º grado	Recreación Socialización	Si Diario reflexivo
Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007)	Implantación de un programa de habilidades motoras	Jóvenes culturalmente diversos	Inclusión	No

Referencias	Descripción del servicio prestado	Colectivo receptor del servicio	Enfoque de la AFD (salud, educación, recreación, socialización, inclusión u otros)	Valoración explícita del impacto (sí – no), y técnicas o instrumentos empleados
Lawson-Williams (2007)	Diseño y desarrollo de un programa de educación física en un campamento de verano	Niños y jóvenes hasta 14 años	Educación	No
Carson (2008)	Desarrollo de propuestas de actividades con movimientos rítmicos, juegos de cooperación y deportes	Niños de 10-11 años desplazados por el huracán Katrina	Socialización	Si Diario reflexivo
Meaney, Bohler, Kopf, Hernandez y Scott (2008)	Desarrollo de un programa de educación física	Jóvenes de minorías de bajo nivel socioeconómico	Educación Inclusión	No
Carlson et al. (2008)	Desarrollo e implementación de un programa de prevención y gestión de factores de riesgo vinculados a enfermedades cardiovasculares: nutrición y actividad física	Niños de 5° grado de primaria	Salud	Si Grupos de discusión
Domangue & Carson (2008)	Desarrollo de un programa de actividad física	Niños de primaria que vivían en una comunidad afectada por el huracán Katrina	Educación	No
Rukavina, Weidong, y Rowell (2008)	Diseño y ejecución de un programa de actividad física para la salud	Jóvenes con sobrepeso y obesos con baja motivación	Salud	Si Cuestionario
Culp, Chepyator-Thomson, y Hsu (2009)	Intervención en un programa multicultural	Jóvenes estudiantes	Educación	No

Referencias	Descripción del servicio prestado	Colectivo receptor del servicio	Enfoque de la AFD (salud, educación, recreación, socialización, inclusión u otros)	Valoración explícita del impacto (sí – no), y técnicas o instrumentos empleados
Carson y Domangue (2010)	Desarrollo de un programa de actividades físicas	Jóvenes desplazados-afectados por un huracán	Recreación Socialización	No
Galvan (2010)	Diseño y desarrollo de un programa de nutrición, responsabilidad y buen estado físico	Niños de 9 a 12 años	Salud	Si Entrevista
Himelein, Passman, y Phillips (2010)	Programa de bienestar familiar “en forma juntos”	Familias	Salud	Si Encuesta Entrevista
Gorecki (2010)	Implementación de un programa de danza y baile	Estudiantes	Educación	Si Diario reflexivo
Meaney y Kopf (2010)	Diseño y desarrollo de un programa de entrenamiento	Jóvenes con sobrepeso de 9-10 años	Salud	Si Observación
Galvan y Parker (2011)	Diseño y desarrollo de un programa de deporte, habilidades y actividades de educación aventura	Niños y jóvenes de 6 a 13 años	Educación	Si Entrevista
Miller (2012)	Implementación de un programa de desarrollo motriz para la primera infancia	Niños y niñas de preescolar, con y sin discapacidad	Educación Inclusión	Si Encuesta
Peterson, Judge, y Pierce (2012)	Diseño de un evento deportivo e implementación de un programa de entrenamiento	Alumnado de primaria	Educación	Si Test
Robinson y Meyer (2012)	Diseño y desarrollo de un programa de educación para la salud	Estudiantes adolescentes de secundaria	Salud	No

Referencias	Descripción del servicio prestado	Colectivo receptor del servicio	Enfoque de la AFD (salud, educación, recreación, socialización, inclusión u otros)	Valoración explícita del impacto (sí – no), y técnicas o instrumentos empleados
Richards, Wilson y Eubank (2012)	Diseño y realización de un curso de educación física adaptada	Alumnado de 3 a 18 años con discapacidad	Salud Educación Inclusión	Si Reflexión
Carson y Domangue (2013)	Implementación de un programa de actividades y juegos aeróbicos, rítmicos y cooperativos	Jóvenes de diferentes edades	Recreación Socialización	No
Simó (2013)	Mantenimiento de un jardín universitario	Personas en situación de exclusión social por motivos relacionados con la enfermedad mental, la pobreza y/o la inmigración	Salud Socialización Inclusión	No
Wilkinson, Harvey, Bloom, Joobar y Grizenko (2013)	Desarrollo de un programa de educación física adaptada	Niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad	Salud Recreación	No
Heo, King, Lee, Kim, y Ni (2014)	Propuesta de juegos para adultos mayores	Adultos mayores, físicamente activos	Salud Socialización	No
Huffman y Hillyer (2014)	Tratamiento de necesidades de salud a través de programas deportivos	Comunidad en general	Educación Salud	No
Gil-Gómez y Chiva-Bartoll (2014)	Intervención para el desarrollo de las posibilidades motrices de los receptores	Personas con dificultades motrices derivadas de patologías anatómicas y/o fisiológicas	Inclusión	Si Reflexión

Referencias	Descripción del servicio prestado	Colectivo receptor del servicio	Enfoque de la AFD (salud, educación, recreación, socialización, inclusión u otros)	Valoración explícita del impacto (sí – no), y técnicas o instrumentos empleados
Capella, Gil-Gómez, Martí-Puig, y Chiva-Bartoll (2015)	Desarrollo de un programa de juegos planificados	Población de niños con diversidad funcional	Socialización	No
Bruening et al. (2015)	Desarrollo de un programa extracurricular deportivo	Niñas y niños preadolescentes y adolescentes pre-universitarios	Salud Socialización	No
Corbatón, Moliner, Martí-Puig, Gil-Gómez, y Chiva-Bartoll (2015)	Desarrollo de un programa de juegos motores y expresivos	Niños y niñas con TDAH	Salud Socialización Inclusión	Si Diario reflexivo Grupos de discusión
Gil-Gómez, Chiva-Bartoll, y Martí-Puig (2015)	Intervención mediante un programa de juegos motores y expresivos	Niños con necesidades educativas especiales de Educación Primaria	Salud Socialización Inclusión	Si Diario reflexivo Grupos de discusión
Lleixà y Ríos (2015)	Desarrollo de un programa de educación física	Internos de la prisión	Socialización	Si Diario reflexivo Entrevista
Richards, Eberline, Padaruth, y Templin (2015)	Implementación de un programa de estilos de vida activos, mediante actividades físicas y acuáticas	Niños con discapacidades físicas, emocionales y cognitivas	Salud Socialización	Si Diario reflexivo Reuniones
Gil-Gomez, Moliner-Garcia, Chiva-Bartoll, y Garcia Lopez (2016)	Programa para la mejora de la movilidad de personas con diversidad funcional	Niños con movilidad reducida	Salud	No

Referencias	Descripción del servicio prestado	Colectivo receptor del servicio	Enfoque de la AFD (salud, educación, recreación, socialización, inclusión u otros)	Valoración explícita del impacto (sí – no), y técnicas o instrumentos empleados
Ruiz-Montero, Chiva-Bartoll, y Rivera (2016)	Proyecto de mejora de la condición física desde la perspectiva de la salud integral	Personas mayores	Salud Socialización	Si
Vázquez-Toledo, Liesa-Orús, y Lozano-Roy (2017)	Desarrollo de un programa para la mejora de la interacción en recreos escolares	Alumnado de Educación Infantil y Primaria	Socialización Inclusión	Si Reuniones Encuesta Memorias

De todos los trabajos revisados sobre ApSU en el ámbito de la AFD se han obtenido 41 publicaciones, de las cuales poco más de la mitad (21) hacen referencia a la valoración del impacto del servicio de sus proyectos. Además, una revisión en profundidad de su contenido permite deducir que este tema no constituye su principal preocupación. En todos ellos, el servicio prestado se orienta hacia el diseño, desarrollo y evaluación de programas de AFD, pero la medición de los efectos sociales generados no es un punto clave. Se observan ciertas diferencias en la valoración del impacto en función del colectivo al que se dirigen, predominando los dirigidos a colectivos infantiles y a personas jóvenes. Asimismo, se detectan diferencias en función del enfoque de los proyectos, siendo los de salud los que más explicitan la medición de los efectos de sus programas. Sin embargo, aquellos con un enfoque educativo, socializador, inclusivo o recreativo muestran mayor preocupación por la valoración de los efectos sobre el aprendizaje del estudiantado. Además, todo parece indicar que la satisfacción con el programa es el único referente de valoración, pues en ningún texto se ha encontrado referencia alguna a los criterios o los indicadores que soportan la evaluación del impacto social.

Además, puede señalarse que existen diferencias en cuanto a las técnicas e instrumentos utilizadas para valorar el impacto en el servicio. Mientras los cuestionarios y/o encuestas son más empleados en los proyectos relacionados con la salud, los diarios son más comunes en los de orientación educativa, inclusiva, socializadora o recreativa. Las entrevistas y los grupos de discusión también se emplean para la valoración de los efectos del servicio en proyectos con diferentes enfoques. Sin embargo, las observaciones, los test o memorias tienen un uso más limitado.

En definitiva, aunque *a priori* todo apunta a que la práctica de AFD a través del ApSU puede promover el empoderamiento de las personas practicantes, ayudándolas a tener una vida activa y a mejorar su bienestar personal y social, del análisis realizado se deriva que la valoración del impacto social del ApSU en AFD todavía está en una fase poco madura. No en vano puede observarse que la valoración explícita del impacto social de los proyectos no ha sido el centro de atención. Por lo que, dada la necesidad

de empezar a definir este camino, el presente artículo tiene por objetivo dar un primer paso y proponer un modelo de valoración del impacto social que ayude a sistematizar y que aporte rigor a la evaluación del servicio que se genera con el ApS.

La teoría de stakeholders para valorar el impacto del ApSU

Una vez revisado el estado de la cuestión y en base al conocimiento, análisis y reflexión crítica de las actuaciones realizadas hasta la fecha, a continuación, se propone un modelo con el que valorar el impacto del ApSU en AFD. A nuestro juicio, la evaluación del impacto de los proyectos de ApSU en AFD responde a la necesidad de apostar por un modelo de evaluación sistémico, en el que se valore tanto la satisfacción de las expectativas del aprendizaje como las del servicio (Chiva-Bartoll, 2018). Es decir, el impacto global del ApSU sería el resultado de la suma de los efectos, por un lado, en los aprendizajes del alumnado y, por otro, en la satisfacción de las necesidades de quienes reciben el servicio. Sin embargo, el interés principal del presente artículo, sin perjuicio de que el modelo planteado ofrezca la posibilidad de abordarlo como un todo globalizado (considerando ambos aspectos), se centra concretamente en la valoración y análisis del impacto del servicio. De este modo, será en esta vertiente del impacto en la que se pondrá mayor énfasis y a la que se dedicará mayor atención.

En cualquier caso, para facilitar el aterrizaje de este planteamiento a la práctica diaria, es necesario planificar la gestión de los proyectos de ApSU conforme a unas pautas de actuación coherentes con los intereses de los participantes. Siguiendo a Chiva-Bartoll et al., (2018), un modelo de gestión del ApSU que velaría por el cumplimiento de los intereses legítimos de los distintos grupos de interés lo representaría el modelo integral de *stakeholders*. No en vano, el marco de la teoría de *stakeholders* incorpora una concepción de la gestión de organizaciones que extiende su mirada a la incorporación de todas las partes interesadas. Conviene recordar que el término *stakeholder*, siguiendo a Freeman (1984), se define como “cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por el logro de los objetivos de la empresa” (p. 24). Este tipo de gestión ha ido evolucionando progresivamente, siendo en la actualidad uno de los modelos más utilizados para la gestión ética de todo tipo de organizaciones (Chiva-Bartoll, 2014). En el contexto educativo, el modelo de gestión de *stakeholders* posibilitaría dar voz y capacidad de decisión a todos los agentes implicados en el ApSU.

En dicho ámbito, esta teoría podría ser utilizada (y aquí radica el *quid* de la presente propuesta) para la gestión de aquellos proyectos de ApSU que aspiran a resolver el problema de valorar el impacto social alcanzado con el servicio. Desde este enfoque, el modelo integral de *stakeholders* no solo permite concebir al ApSU como una apuesta docente clara y decidida por la RSU, sino que proporciona un modelo muy útil a la hora de hacer operativa la gestión de los proyectos de ApSU, integrando en su seno la valoración de los diferentes impactos generados, tanto el académico como el social.

Conforme a este marco, la gestión de los proyectos de ApSU estaría sujeta a una serie de requerimientos procedimentales y ético-normativos que, a nuestro juicio, podrían ser perfectamente complementados desde la ética del discurso (Habermas, 2000).

La ética del discurso constituye un modelo teórico dirigido a fundamentar la validez de los enunciados y juicios morales a través del examen de los presupuestos del discurso. Está orientada a la clarificación de expectativas legítimas de comportamiento de los distintos interlocutores pertenecientes a un grupo social. En última instancia consistiría en generar normas morales a partir de los intereses universalizables y legítimos de las

personas implicadas. En muy resumidas cuentas, la imbricación entre la ética del discurso y el modelo integral de *stakeholders* nos permitiría definir la hoja de ruta a seguir en la gestión de los proyectos de ApSU en AFD. Es decir, en base al *vínculo comunicativo* (sobre el que se sustenta dicha teoría ética) existente entre los distintos *stakeholders* implicados en los proyectos, estos estarían en disposición de definir sus respectivos intereses y objetivos, al tiempo que valorar los que son comunes e interdependientes con el resto. De este modo, la consecución de los intereses de cada uno podría ser juzgada tanto desde la vertiente del aprendizaje (v.g. cumplimiento de los intereses del alumnado, profesorado, institución educativa, etc.) como desde la vertiente del servicio (v.g. cumplimiento de los intereses de las asociaciones y entidades sociales implicadas, receptores directos, etc.).

A nivel operativo, si se desea aplicar este modelo de gestión a nuestros programas de ApSU, lo primero que debería preocuparnos es conocer cuáles son los *stakeholders* o grupos de interés implicados. Posteriormente, convendría esbozar el posible mapa de *stakeholders*, cartografiando así a todos los agentes que mantuviesen algún tipo de interés o relación con el proyecto. Como ejemplo genérico orientado al ApSU rescata-mos en la Figura 1 un posible mapa de *stakeholders*.

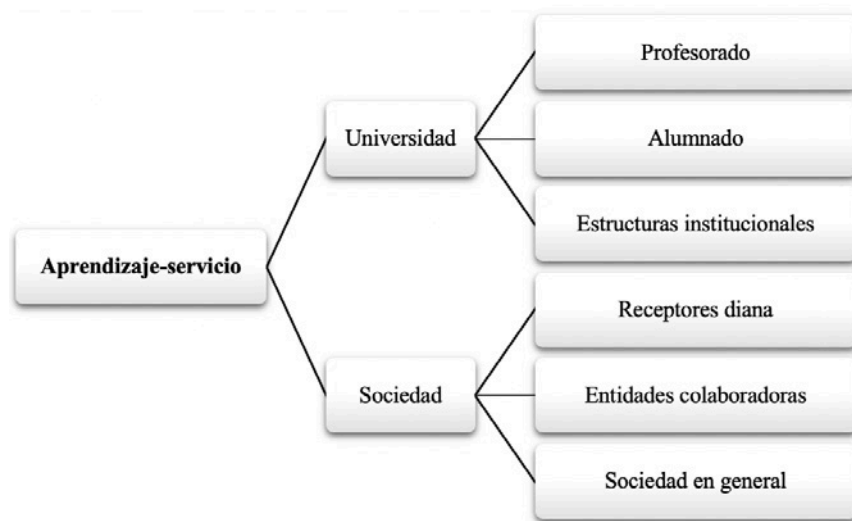


Figura 1. Mapa genérico de stakeholders en el ApSU (Chiva-Bartoll et al., 2018)

Seguidamente, sería necesario conocer los intereses particulares de cada *stakeholder* en relación al *bien interno* (aquello que da sentido y legitimidad) del proyecto de ApSU. A nuestro juicio, las expectativas legítimas que los receptores podrían proponer en relación con el bien interno del proyecto deberían estar en sintonía con los cuatro niveles de la evaluación del impacto propuestos por Campo (2015):

- Considerar necesidades reales y cercanas.
- Influir en el contexto del colectivo destinatario.
- Facilitar herramientas a la comunidad cuando termina el proyecto (empodera).

- Influir en la transformación social de la administración, posibilitando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto.

La declaración concreta de estos intereses debería realizarse a través de la celebración de un diálogo conjunto en el que cada *stakeholder* tuviese la oportunidad de expresar sus intereses y expectativas para el proyecto, exponiendo tanto aquello que puede y prevé aportar, como aquello que espera y desea recibir. Aquellas propuestas y requerimientos que tras ser discutidas por todos llegasen a consensuarse, se elevarían a la categoría de objetivos del proyecto.

Finalmente, para operativizar los procesos y valorar la consecución de los referidos objetivos, sería necesario enunciarlos de forma clara y concreta a fin de generar, a partir de los mismos, criterios e indicadores concretos con los que poder estimar el impacto y satisfacción de cada uno de los intereses. Es decir, en base a la formulación concreta de los intereses de los *stakeholders* implicados, se estaría en disposición de formular criterios e indicadores con los que evaluar, mediante los instrumentos que mejor se adaptaran a las necesidades de cada proyecto (v.g. rúbricas, fichas de observación, cuestionarios, etc.), su satisfacción y consecución. A continuación, sin afán de presentar recetas cerradas, se pasa a explicar algunos de los posibles criterios e indicadores a tener en cuenta en el ámbito de la AFD.

Concreción de criterios e indicadores para la evaluación del impacto del servicio

Centrándonos en concretar los mimbres que dan forma a la propuesta de evaluación del impacto en el servicio de los proyectos de ApSU en AFD, el presente planteamiento radica en las dimensiones susceptibles de valoración apuntadas anteriormente por Campo (2015) (1- Necesidades que se cubren, 2- Influencia que se genera en el contexto en el que se interviene, 3- Empoderamiento de los beneficiarios y 4- Transformación de las personas, las instituciones y de la sociedad).

En este marco, atendiendo a cada uno de los *stakeholders* implicados en el impacto social del proyecto, se tratará de orientar el análisis de la satisfacción (impacto/efectos) de los proyectos de ApSU en AFD, aportando posibles criterios e indicadores relacionados específicamente con las dimensiones previamente citadas.

Receptores

La evaluación del impacto en los receptores supone partir de los objetivos establecidos en el diseño del programa. En el caso de los beneficiarios del servicio, estos partirían de sus intereses y necesidades y estarían condicionados por la perspectiva de la propuesta formativa concreta, orientándose hacia el aprendizaje o adquisición de la competencia motriz, hacia la adquisición o mejora de hábitos saludables o de ocio activo. Una vez realizado este diagnóstico previo, se estará en disposición de establecer los *criterios* para la valoración del proyecto. Dichos *criterios* deben ser significativos y hacer referencia a cuestiones como: los efectos positivos vinculados a la mejora de la calidad de vida de las personas y de su entorno; y la promoción de una práctica de AFD inclusiva y sostenible que aspire a lograr cambios permanentes en la población, incorporando la AFD en su vida diaria, etc. O bien, podrá tomar en consideración otros criterios que se adapten mejor a las particularidades del propio contexto.

Por tanto, algunos de los *indicadores* que podrían proponerse para la valoración del impacto del servicio del ApSU en AFD en los receptores serían los siguientes.

El proyecto de ApSU en AFD...

- Repercute en las necesidades de la población receptora en relación con la práctica de AFD, desde los ámbitos formativo, saludable o de ocio activo.
- Promueve la adquisición de hábitos de vida saludables adaptados a sus necesidades y particularidades.
- Favorece la socialización mediante la práctica de AFD.
- Fomenta la autonomía para hacer AFD en el tiempo libre.
- Proporciona aprendizajes vivenciales y significativos de valores cívicos y ciudadanos.
- Otros.

Entidades

La evaluación del impacto en las entidades o instituciones debería vincularse a lograr una oferta más amplia y diversa de los programas de AFD, adaptarse a los intereses-necesidades de los participantes, aumentar la participación de los beneficiarios, favorecer una mayor difusión de la práctica de AFD entre la población y promover políticas integrales para desarrollar programas AFD para todos y todas.

Desde este marco, los *criterios* que ayudarían a valorar los beneficios del proyecto sobre las entidades y sus programas deberán centrarse en analizar: si los proyectos de ApSU en AFD responden a las necesidades e intereses personales y sociales, si producen mejoras en los colectivos y en su entorno, si aumenta la oferta de programas de AFD para todos y todas, y si la implicación en proyectos de ApSU en AFD favorece la fidelización de programas de AFD en la entidad.

Por tanto, algunos de los *indicadores* para la valoración del impacto en las entidades podrían ser los siguientes.

El proyecto de ApSU en AFD...

- Permite lograr la adherencia a la práctica de AFD.
- Genera nuevas posibilidades de práctica de AFD.
- Ofrece un servicio de AFD sostenible y para todos/as.
- Contribuye a la inserción social y/o laboral.
- Promueve la vida activa y la mejora de la salud.
- Otros.

Sociedad

La evaluación del impacto que producen los proyectos ApSU en AFD en la sociedad debe considerar los beneficios que, con carácter general, podrían generarse sobre el tejido social. Concretar algunos de los *indicadores* que permitan estimar la repercusión

de los proyectos de ApS en AFD en la sociedad supone depositar la mirada a medio y largo plazo. Asumiendo la complejidad de determinar dichos indicadores, puede aludirse a aquellos que estén incluidos en los planes estratégicos socio-políticos, además de que orienten sus acciones a que:

- Favorezcan la práctica de AFD para todos y todas.
- Democratizen la AFD en la población desfavorecida.
- Combatan los motivos que dificultan el acceso a la práctica de ADF de ciertos colectivos sociales.
- Denuncien situaciones de injusticia o desigualdad social en el ámbito de las AFD.
- Conciencien y den a conocer las posibilidades de las AFD como vehículo para el desarrollo de proyectos de vida libremente elegidos.
- Otros.

Conclusiones

La creciente cantidad de experiencias e investigaciones publicadas sobre ApSU en AFD hasta la fecha se ha centrado principalmente en el análisis de los beneficios y aprendizajes del alumnado, dejando casi en el olvido o la arbitrariedad la valoración de los efectos del servicio (Campo, 2015). Por ello, con la aspiración de promover estudios que contribuyan a esta cuestión de forma estructurada y reflexionada, el presente trabajo ha abordado la evaluación del impacto social del ApSU en AFD, haciendo especial énfasis en la vertiente del servicio.

La propuesta lanzada se fundamenta en el modelo integral de gestión de *stakeholders* (Freeman, 1984) y se apoya sobre las bases de la ética del discurso (Habermas, 2000). La aplicación de este modelo implicará acometer las siguientes fases: (1) delimitar los *stakeholders* o grupos de interés implicados en el proyecto, (2) definir mediante la celebración de un diálogo en condiciones de simetría entre los diferentes *stakeholders*, los intereses legítimos que tiene cada uno en relación con la naturaleza del proyecto, y (3) tras la realización del proyecto contrastar la consecución de los mismos de manera pública y compartida.

El hecho de que los diferentes *stakeholders* o grupos de interés implicados declaren y compartan sus respectivos intereses legítimos (relativos al proyecto) podrá facilitar la generación de relaciones de confianza y cooperación entre grupos, articulando procesos de comunicación e interacción muy positivos para el ApSU en AFD. Además, aprovechando las posibles sinergias creadas entre los grupos de interés implicados, este modelo de gestión permitirá establecer los procesos de interacción que mejor convengan a la consecución de los objetivos o intereses legítimos de los distintos agentes del ApSU.

En conjunto, esta propuesta aporta claves para acometer un análisis global del impacto, aunque dada la acuciante necesidad de ofrecer respuestas en la vertiente social, el artículo profundiza especialmente en el análisis del servicio. En particular, se contemplan las necesidades que se cubren desde el ApSU en AFD desde los siguientes niveles: la influencia que se genera en el contexto en el que se interviene; el empoderamiento de las personas receptoras del servicio; la transformación de las instituciones o entidades sobre las que se actúa; y, por ende, la transformación de la sociedad en su con-

junto. Finalmente, en relación a estos niveles, y dadas las características idiosincráticas del ámbito de las AFD, se aportan posibles criterios e indicadores relacionados con este ámbito.

Por último, deseamos aclarar que este procedimiento no es en absoluto excluyente con la valoración del impacto desde otros enfoques y miradas. De hecho, a nuestro juicio, a la hora de valorar el impacto de los proyectos de ApSU en AFD no debería prescindirse de procedimientos alternativos de recogida de información y análisis de datos desde otros enfoques, ya que la complementariedad y triangulación es recomendable para comprender mejor el por qué y el cómo de muchos de los resultados obtenidos desde todos los flancos posibles.

Referencias bibliográficas

- Baldwin, S. C., Buchanan, A.M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58, 315–327.
- Beltrán-Llervador, J., Íñigo-Bajo, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14, 3-18.
- Bruening, J. E., Peachey, J. W., Evanovich, J. M., Fuller, R. D., Murty, C. J. C., Percy, V. E., Lauren, A. S., & Chung, M. (2015). Managing sport for social change: The effects of intentional design and structure in a sport-based service learning initiative. *Sport Management Review*, 18(1), 69-85.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service-learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30–36.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.
- Capella, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Chiva-Bartoll, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 334-348.
- Carlson, J. J. (2008). Partners for Heart Health: a school-based program for enhancing physical activity and nutrition to promote cardiovascular health in 5th grade students. *BMC Public Health*, 8(1), 420.
- Carson, R. L. (2008). Introducing the lifetime exercise and physical activity service-learning (LE PAS) program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(1), 18–22.
- Carson, R. L., & Domangue, E. A. (2010). Youth-centered service-learning: Exploring the professional implications for college students. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 3(2), 67–75.
- Carson, R. L., & Domangue, E. A. (2013). The emotional component of service-learning. *Journal of Experiential Education*, 36, 139–154. doi: 10.1177/1053825913487885
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014) Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95.

- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65, 332-353.
- Chiva-Bartoll, O. (2014). *Ética y deporte. Gestión ética de los servicios de deporte en la universidad*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.
- Chiva-Bartoll, O. (2018). Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (77), 30-36.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Martínez-Usarralde, M.J. (2018). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social. En O. Chiva-Bartoll & J. Gil-Gómez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio Universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 59-70). Barcelona: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Pallarès-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva-Bartoll, O., Pallarès-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez-López, I., Giles-Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-52.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí-Puig, M., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 280-297.
- Cucina, I., & McCormack, L. (2001). A student-created community-service project for higher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(9), 47-50.
- Culp, B. O., Chepyator-Thomson, J. R., & Hsu, S. H. (2009). Pre-service teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum. *Physical Educator*, 66(1), 23-36.
- Deeley, S. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Domangue, E., & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Galvan, C. (2010). What's happening outside the gym: The evolution of a service-learning project. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(9), 32-38.
- Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34, 55-70.

- Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura "Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento" del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 271-291.
- Gorecki, J. J. (2010). Let's dance: Using an innovative approach to service-learning. *Future Focus (Ohio Association for Health, Physical Education, Recreation & Dance)*, 31(2), 20-24.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Heo, J., King, C., Lee, J. W., Kim, H. M., & Ni, C. (2014). Learning from Healthy Older Adults: An Analysis of Undergraduate Students' Reflective Essays. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 537-545.
- Himelein, M., Passman, L., & Phillips, J. M. (2010). College teaching and community outreaching: Service-learning in an obesity prevention program. *American Journal of Health Education*, 41, 368-378.
- Hodge, S. R., Tannehill, D., & Kluge, M. (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 381-390.
- Huffman, A. M., & Hillyer, S. J. (2014). Service-Learning: An Educational Model for Sport and Community Development. En K. Young & C. Okada (Eds.), *Sport, Social Development and Peace: Research in the Sociology of Sport* (pp. 67-86). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Kahan, D. (1998). When everyone gets what they want: A description of physical education teacher education service-learning project. *Action in Teacher Education*, 19, 43-60.
- LaMaster, K. J. (2001). Enhancing preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 27-33.
- Lawson-Williams, B. (2007). Leaping into learning: The impact of a dance service-learning project on physical education teacher candidates. *Psychology and Education*, 44(3), 46-51.
- 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.
- Martí, J., Moncayo, E., & Martí-Vilar, M. (2014). Revisión de propuestas metodológicas para evaluar la responsabilidad social universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 77-94.
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio: análisis para su institucionalización. *RMIE*, 24(80), 149-172.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catal, C., & Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos*

de Políticas Educativas, 25, 75. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769>

- Meaney, K. S., & Kopf, K. (2010). C.P.R.: Promoting cooperation, participation and respect in physical education. *Strategies*, 24(2), 29–32.
- Meaney, K. S., Bohler, H. R., Kopf, K., Hernandez, L., & Scott, L. S. (2008). Service-learning and pre-service educators' cultural competence for teaching: An exploratory study. *Journal of Experiential Education*, 31, 189–208.
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61–77.
- Mumford, V., & Kane, J. (2006). Service-learning in sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 38–47.
- Peric, J. (2012). Development of universities' social responsibility through academic service learning programs. *Economy of Eastern Croatia Yesterday, Today, Tomorrow*, 1, 365–375.
- Peterson, J. C., Judge, L., & Pierce, D. A. (2012). Conducting a community-based experiential learning project to address youth fitness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(6), 30–36.
- Richards, K. A. R., Eberline, A. D., Padaruth, S., & Templin, T. J. (2015). Experiential learning through a physical activity program for children with disabilities. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 165–188.
- Richards, A. K. R., Wilson, W. J., & Eubank, L. (2012). Planning a service-learning program to benefit children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 32–40.
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219–228.
- Rojas, M. (2008). El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe. En H. Vessuri (Ed.), *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. *Revista Educación y Sociedad*, 13(2), 175–190.
- Rubio, L. & Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., & Rivera, E. (2016). "Aprendizaje-servicio" en los grados universitarios de Educación Física: ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(18), 244–258.
- Rukavina, P. B., Weidong, L., & Rowell, M. B. (2008). A service-learning based intervention to change attitudes toward obese individuals in kinesiology pre-professionals. *Social Psychology of Education*, 11(1), 95–112.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 1027–1036.
- Stanley, W. W., De Marco, G. M. P., Laubach, L. L., & Daprano, C. M. (2006). Fitness, friendship and fun: University sponsored community PE program. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(5), 24–27.

- Stiehl, J., & Galvan, C. (2005). School-based physical activity programs: A model leadership program aims to help youths make a successful transition to adulthood. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(9), 25–31.
- Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Unesco.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
- Vallaes, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58.
- Vázquez-Toledo, S., Liesa-Orús, M., & Lozano-Roy, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173185.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G.A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491.