

# Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre la Competencia Docente del Alumnado el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte

## Effects of University Service-Learning on the Teaching Competence of Students in the Field of Physical Activity and Sport

Luis García-Rico\*,<sup>1</sup>, M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor<sup>2</sup>, Pedro Jesús Ruiz-Montero<sup>2</sup> y Luis Fernando Martínez-Muñoz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Isabel I, España

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>3</sup> Universidad de Granada, España

### DESCRIPTORES:

Aprendizaje-servicio  
Actividad física  
Deporte  
Docente  
Formación inicial

### RESUMEN:

El Aprendizaje-Servicio Universitario ha tenido un importante impulso en los últimos años por su contribución a la formación profesional del alumnado. Este estudio se centra conocer y comprender los efectos que tiene sobre la competencia docente del alumnado universitario. La investigación ha seguido un diseño mixto. Han participado 145 estudiantes que han llevado a cabo experiencias de Aprendizaje-Servicio en diferentes asignaturas de las titulaciones del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, con mención en Educación Física, de la Universidad Autónoma de Madrid. Para la recogida de la información se utilizó el cuestionario E-ASAF, grupos focales, entrevistas grupales, el portafolio del alumnado y observaciones no participantes. El análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS v.25 y el análisis de contenido para la información cualitativa. Los principales hallazgos de la investigación nos permiten afirmar que el Aprendizaje-Servicio Universitario incide positivamente en los diferentes ámbitos de la formación docente del alumnado, destacando su contribución eficaz para el desarrollo de la competencia profesional en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte. Las limitaciones del estudio proponen mejorar la diversidad de contextos y de participantes.

### KEYWORDS:

Service-learning  
Physical activity  
Sport  
Teacher  
Initial training

### ABSTRACT:

University Service-Learning has had a significant boost in recent years due to its contribution to the professional training of students. This study focuses on knowing and understanding the effects it has on the teaching competence of university students. The research has followed a mixed design. 145 students have participated who have carried out Service-Learning experiences in different subjects of the degrees of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences and the Degree in Teacher in Primary Education, with mention in Physical Education, of the Autonomous University of Madrid. For the collection of information, the E-ASAF questionnaire, focus groups, group interviews, the student portfolio and non-participant observations were used. Statistical analysis was performed using the SPSS v.25 program and content analysis for qualitative information. The main findings of the research allow us to affirm that University Service-Learning has a positive impact on the different areas of student teacher training, highlighting its effective contribution to the development of professional competence in the field of Physical Activity and Sport. The limitations of the study propose to improve the diversity of contexts and participants.

### CÓMO CITAR:

García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J. y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia docente del alumnado el ámbito de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>

## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) insiste en la necesidad de renovar los modelos pedagógicos para orientar la formación en la Educación Superior. Se reclama la importancia de proponer una formación integral del alumnado mediante la adquisición de las competencias generales y específicas propias de su titulación, a través de procesos formativos más dinámicos e interactivos. Sin embargo, aún hoy día se mantiene la idea, aunque cada vez en menor medida, de que la construcción del conocimiento se produce de manera unidireccional y estanca (profesorado-alumnado). Desde este planteamiento el profesorado es el único agente con autoridad y capacidad suficiente para propiciar la adquisición de conocimientos en el alumnado. La formación se centra básicamente en promover situaciones simuladas y en contextos que tienen una mínima relación con su futuro profesional y con la realidad social del momento (Deeley, 2016).

En línea con los retos que afronta la universidad, respecto a la implementación de modelos pedagógicos afines a las directrices establecidas por el EEES y acordes con el desarrollo profesional y la responsabilidad social del alumnado, el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) se postula como un enfoque formativo idóneo para estos fines. Es clave para orientar la formación ética y profesional que debe de recibir el alumnado universitario (Araujo y Arantes, 2010; Chen, 2018; Yorio y Ye, 2012), por la combinación del desarrollo de las competencias curriculares, contenidos académicos y la educación en valores con el servicio a la comunidad, a través un aprendizaje crítico y reflexivo (Furco, 2003; Galvan y Parker, 2011; Herold y Waring, 2016; Michigan State University, 2015).

En los últimos años están proliferando las investigaciones que muestran el impacto del ApSU en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte (AFD), las cuales ponen de manifiesto el creciente interés de dicho modelo formativo en la educación superior. De hecho, el incremento de las producciones científicas que ha habido se debe, entre otros motivos, a la necesidad de conocer y comprender las posibilidades formativas que posee el ApSU en las titulaciones de AFD.

## 2. Revisión de la literatura

De acuerdo con las últimas investigaciones, el ApSU-AFD permite al alumnado adquirir los conocimientos científicos y las habilidades prácticas propias del área (Capella-Peris et al., 2020; García-Rico et al., 2021a), además de mejorar su comprensión y desarrollar capacidades profesionales (Garay et al., 2021; Giles et al., 2021). En esta línea, Chiva-Bartoll y otros (2020) establecen que el ApSU favorece el desarrollo de las competencias generales y específicas de la AFD y capacita al alumnado para el desempeño de su futura labor profesional, repercutiendo en el trabajo cooperativo, la capacidad de planificar y desarrollar sesiones de ejercicio físico, etc. (Capella-Peris et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2018; Short et al., 2019). Asimismo, la realización de un servicio solidario en favor de la comunidad despierta la responsabilidad social y cívica del alumnado, que hace que se muestre más solidario tras su experiencia de ApSU-AFD (García-Rico et al., 2021b; Santos-Pastor et al., 2018), y beneficia el desarrollo del sentido crítico (Herold y Waring, 2016).

A los beneficios expuestos se une la oportunidad de acercarse a un contexto de práctica y una realidad socialmente en desventaja que, en muchas ocasiones, es desconocida por el alumnado. Este contacto con la realidad contribuye a la eliminación de prejuicios

y la adquisición de valores morales como: la empatía, la inclusión social y el trabajo cooperativo (Balaguer-Rodríguez et al., 2016; Ruiz-Montero et al., 2016; Chiva-Bartoll et al., 2020), influyendo directamente sobre la identidad personal del alumnado universitario (Corbatón, et al., 2015; Ruiz-Montero et al., 2020). Asimismo, el ApSU-AFD ha demostrado impactar positivamente en el desarrollo de competencias sociales y cívicas, promoviendo así su uso con fines de inclusión social (Abellán, 2021; Lamonedá et al., 2019). Igualmente, suscita el empoderamiento social del alumnado para hacer frente a las injusticias sociales (Blanco-Cano y García-Martín, 2021; García-Rico et al., 2020; Ruiz-Montero et al., 2020).

Los estudios revisados arrojan claridad respecto a cómo los proyectos de ApSU-AFD favorecen el aprendizaje de los contenidos disciplinares, además de los aprendizajes transversales (Capella-Peris et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2020; García-Rico et al., 2021a; Ruiz-Montero et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2018; 2021). Algunos argumentos en pro de este modelo pedagógico parecen incidir en la idea de que el ApSU-AFD puedan contribuir a la adquisición de competencias profesionales como futuros docentes en el ámbito de la AFD. Sin embargo, no hay muchos estudios que pongan este tópico en cuestión ni analicen en profundidad el tipo de conocimientos que puede aportar el ApSU en el desarrollo de su futura profesión como docente en el ámbito de la AFD.

Así, en el marco de la formación inicial de profesorado, apoyándonos en los postulados de Shulman (1987), el docente para poder enseñar de manera eficaz su materia precisa adquirir de manera equilibrada el Conocimiento del Contenido (CC) y el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC). Algunos autores (Blömeke et al., 2014; Carreiro da Costa et al., 2016; Castejón y Jiménez, 2017; Hernández y Velázquez, 2010; Loughran et al., 2012) indican que ambos tipos de contenidos son los responsables de integrar la competencia docente del profesorado del ámbito de la AFD. Sin embargo, en la línea de lo que apuntaba Bolívar (2005), y aplicado a la metodología del ApSU, el CPC no solo hace referencia a la competencia pedagógica o didáctica, sino que debe contemplar también el conocimiento del contexto educativo y de las particularidades de los aprendices. Si consideramos que uno de los rasgos del ApSU es a quién se dirige el proyecto (los receptores del servicio), y que una de las finalidades que presentan es atender sus necesidades y posibilidades, consideraremos el Conocimiento del Contexto Social (CCS) como una categoría determinante sobre la que profundizar, con suficiente entidad para generar aprendizajes valiosos. Igualmente, el acercamiento a las situaciones reales de práctica de la profesión de AFD que supone el ApSU nos lleva a plantear el Conocimiento Profesional (CP) como una categoría de análisis para valorar y asentar el tipo de aprendizajes que promueve esta metodología (Abell, 2007).

En definitiva, consideramos necesario valorar la incidencia que tiene el ApSU-AFD en el aprendizaje de cuatro tipos de conocimientos: (1) Conocimiento del Contenido, (2) Conocimiento Pedagógico del Contenido, (3) Conocimiento del Contexto Social y (4) Conocimiento Profesional. De este modo podremos considerar en qué medida esta metodología contribuye a proporcionar capacidades orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con la AFD y a su manera de enseñarlo en contextos sociales diversos y complejos, al tiempo que contribuye al desarrollo de la competencia profesional. A continuación, se explican las implicaciones de cada uno de los contenidos y su relación con el ApS en AFD.

### ***2.1. Conocimiento del Contenido (CC)***

Este conocimiento hace referencia a qué se enseña. Es decir, al conocimiento específico que tienen los futuros docentes del ámbito de la AFD. En él se incluyen

conceptos, ideas, teorías y enfoques sobre el desarrollo de la materia. El alumnado debe conocer tanto el conocimiento sustantivo (creencias y marcos explicativos de la materia) como sintáctico del contenido (que permite su actualización y reflexión continua). Estos aprendizajes están vinculados a las competencias específicas propias de la disciplina desde la que se interviene que, en el caso de la Educación Física, se refiere al conjunto de saberes que se deben adquirir y dominar en la formación inicial para desarrollar una AFD de calidad (Castejón y Jiménez, 2017).

## **2.2. Conocimiento Pedagógico del Contenidos (CPC)**

Este conocimiento contempla la manera de aplicar el contenido específico de la AFD, la metodología o los enfoques de enseñanza-aprendizaje. Implica una transformación de los conocimientos para que sea enseñado, o lo que es lo mismo, una trasposición didáctica. Para Shulman (1987) este proceso se produce cuando el docente interpreta la materia y la adapta a los conocimientos previos de los aprendices. Incluyen las competencias didácticas generales, relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (diagnóstico, diseño, intervención y evaluación), así como a la organización y gestión de las sesiones de AFD. Estos aprendizajes, a su vez, se relacionan con las competencias didácticas o pedagógicas de los futuros docentes. En el ámbito de la AFD, el CPC permite una enseñanza apropiada del CC, influyendo incluso en la variedad de propuestas de aprendizaje que se proponen.

## **2.3. Conocimiento del Contexto Social (CCS)**

Esta dimensión está referida a la adaptación de los conocimientos anteriores (CC y CPC) a las particularidades del contexto social en el que se enmarca la acción formativa y a las necesidades de los participantes. El contexto ejerce una influencia directa en determinar lo que se enseña (se aprende) y cómo se enseña, configurándose como un elemento determinante de la acción docente. Este proceso de acoplamiento del CC y CPC a la realidad, genera aprendizajes vinculados a las competencias sociales de los futuros profesionales de la AFD que son vitales en los proyectos de ApSU.

## **2.4. Conocimiento Profesional (CP)**

La combinación de estos conocimientos CC, CPC y CCS son claves para determinar la calidad de los programas de ApSU-AFD. El CP se constituye como un caleidoscopio con el que observar y valorar lo que aporta esta metodología al aprendizaje competencial en la formación inicial. Esta interrelación podría estar vinculada con lo que Shulman (1998) denominó conocimiento profesional, que comprende la dimensión moral que dirige la práctica como servicio que se presta a otros, haciendo referencia a la responsabilidad personal y social en el uso de los conocimientos teóricos y prácticos:

*El punto de partida para la preparación profesional es la premisa de que las dimensiones del profesionalismo implican propósitos sociales y responsabilidades, que deben estar fundamentadas tanto técnica como moralmente. El significado común de una profesión es la práctica organizada de complejos conocimientos y habilidades al servicio de otros. El cambio en el formador de profesionales es ayudar al futuro profesional a desarrollar y compartir una visión moral robusta que pueda guiar su práctica y provea un prisma de justicia, responsabilidad, y virtudes que puedan verse reflejadas en sus acciones. (p. 516)*

Diversas investigaciones han mostrado la incidencia del ApSU sobre el rendimiento académico y profesional del alumnado, al aplicar los conocimientos teóricos del ámbito de la AFD en situaciones reales diversas, utilizando el pensamiento crítico y reflexivo para abordar la problemática social (Capella-Peris et al., 2020; García-Rico et al., 2020).

Sin embargo, es preciso estudiar en qué medida el ApSU-AFD se configura como una estrategia que combina diferentes conocimientos de enseñanza con efectos sobre el desarrollo profesional. Por ello, el objetivo de esta investigación se centra en conocer y comprender los efectos del ApSU sobre la competencia docente del alumnado en el ámbito de la AFD.

### 3. Método

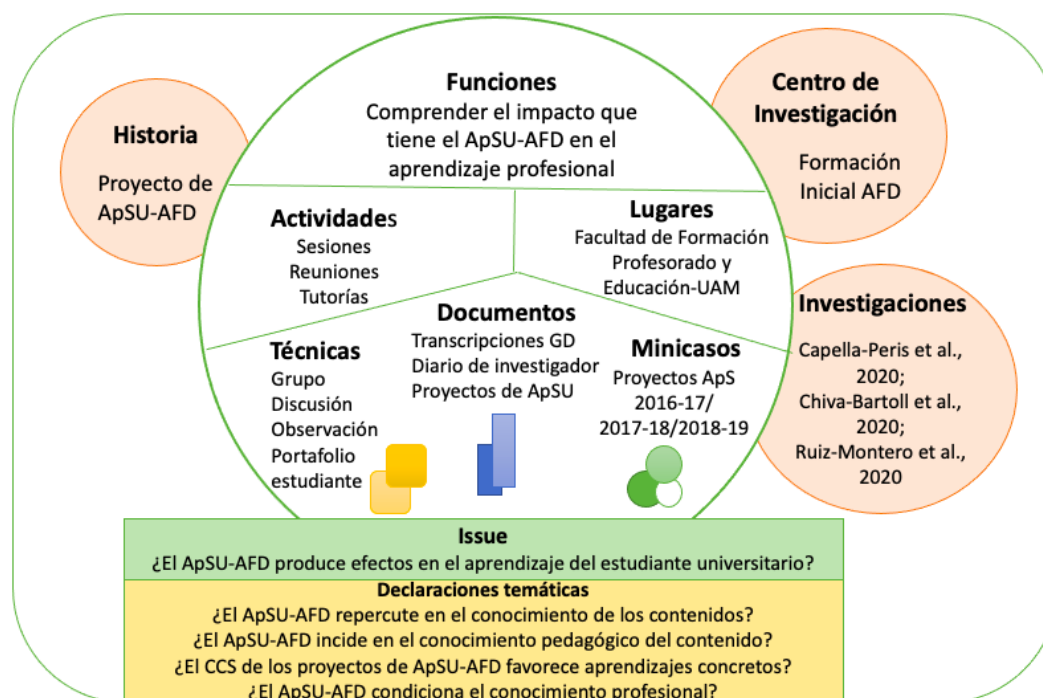
De acuerdo con el principal propósito de la investigación de conocer y comprender los efectos del ApSU sobre la competencia docente del alumnado en el ámbito de la AFD, el presente estudio de investigación se ha desarrollado siguiendo un diseño de investigación mixto, en el que se ha combinado coherentemente el enfoque cuantitativo con el cualitativo de corte etnográfico, con el fin de obtener un entendimiento más completo y profundo de la realidad estudiada.

#### *Procedimiento y fases de la investigación*

En la parte cuantitativa se abordó un estudio no experimental descriptivo, teniendo en cuenta las condiciones naturales en las que se realiza la investigación y la dificultad de controlar las variables del contexto. Se aplicó el cuestionario validado denominado Escala Aprendizaje-Servicio en Actividad Física (E-ASAF) (Santos-Pastor et al., 2020), que nos permitió recoger de manera rápida un número considerable de datos respecto al impacto del ApSU en el alumnado de AFD, ofreciéndonos una perspectiva general sobre la influencia del ApSU-AFD en diferentes dimensiones de la formación inicial del alumnado.

Posteriormente, a raíz de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, se profundizó sobre cuestiones claves para comprender en profundidad el sentido que tiene el ApSU en la formación inicial del alumnado del ámbito de la AFD. Se utilizó un enfoque cualitativo de corte etnográfico con estudio de casos (Stake, 2005) para conocer la particularidad de la realidad objeto de estudio desde diferentes miradas (Jorrín, 2006) y llegar a comprender su complejidad desde lo particular (o inductivo) (Figura 1). Desde esta perspectiva, el investigador se convierte en el principal instrumento, aportando su particular forma de entender el fenómeno estudiado (Creswell, 2013). Igualmente, hay que destacar el carácter constructivista de la investigación, en tanto que el contexto social en el que se lleva a cabo determina las interpretaciones que se hagan de la realidad. En este sentido, nuestra labor como investigadores se limita a recoger los significados que de la realidad tienen sus protagonistas (Jorrín, 2006). Nos interesa comprender el caso en sí, por lo que se trata de un estudio de casos intrínseco (Stake, 1995).

Para responder a los interrogantes de la investigación se emplearon diferentes técnicas e instrumentos de investigación: (a) entrevistas grupales en profundidad con el alumnado que participó en las experiencias de ApSU-AFD; (b) observaciones de las diferentes fases de los proyectos de ApSU-AFD; (c) grupos focales con el alumnado; y (d) análisis de documentos de la realidad (portafolio del alumnado).

**Figura 1****Estructura del estudio de casos ApSU-AFD en la UAM**

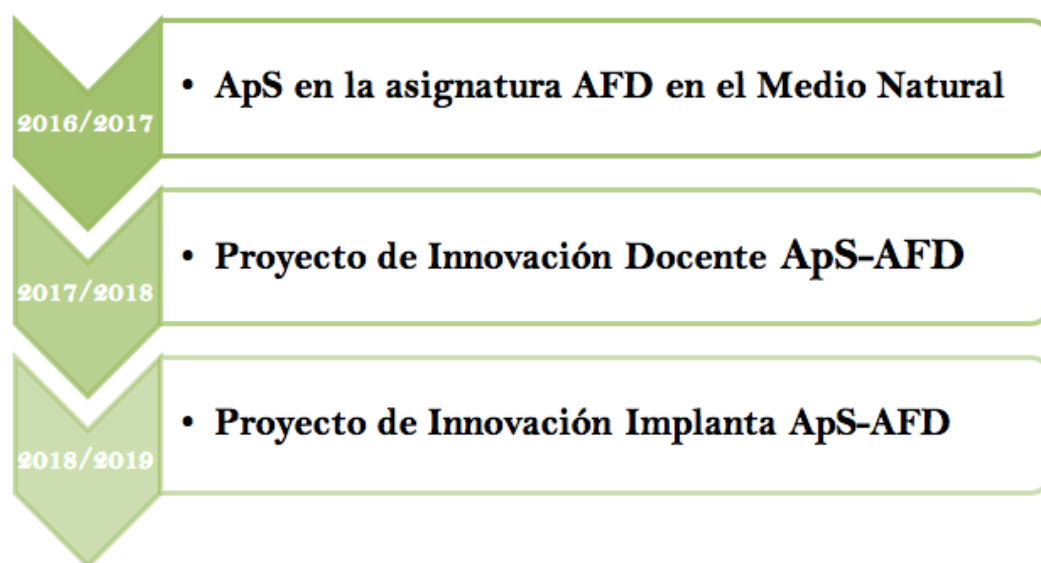
### Contexto y participantes

La investigación se contextualiza en las experiencias de ApSU-AFD que se han desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (Figura 2), en las titulaciones relacionadas con la AFD. La experiencia piloto impulsada en el curso académico 2016/17, desde la asignatura Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), en colaboración con el Programa Promotor (Fundación Prodis<sup>1</sup>), derivó en la configuración de diferentes proyectos educativos en el que han participado otras asignaturas del Grado en CAFYD y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria con mención en Educación Física (EF). Asimismo, se ampliaron los contextos de intervención y las redes de colaboración con entidades socioeducativas de colectivos desfavorecidos, a través del convenio marco firmado con el Ayuntamiento de Madrid como son: mujeres sin hogar (Fundación FACIAM<sup>2</sup>) o con jóvenes en situación de riesgo social (Fundación Tomillo<sup>3</sup>).

<sup>1</sup> Programa de formación destinado a jóvenes con discapacidad intelectual cuyo objetivo se orienta a la inclusión laboral (Ver <http://www.sindromedownnvidaadulto.org/no19-febrero-2015/articulos-n19/programa-promotor-uam-prodis/>)

<sup>2</sup> Federación de Asociaciones y Centros de Ayuda a Marginados (Ver <https://faciam.org/que-es-faciam/>)

<sup>3</sup> La Fundación Tomillo es una entidad privada, sin ánimo de lucro, no confesional e independiente que nace en 1984 con el propósito de contribuir a la mejora social y al desarrollo de la persona (Ver <https://tomillo.org>).

**Figura 2****Experiencias ApSU-AFD en la UAM**

Los participantes y principales protagonistas de esta investigación son el alumnado del Grado en CAFYD y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria con mención en EF de la UAM. La suma total de participantes durante los tres cursos académicos asciende a un total de 145 estudiantes (Cuadro 1).

**Cuadro 1****Características de los participantes**

Curso académico		2016/17	2017/18	2018/19
N (145)		5	76	64
Edad	<20 años	-	27	21
	20-24 años	4	41	39
	25-29 años	1	6	4
	>30 años	-	2	-
Género	Masculino	1	46	39
	Femenino	4	30	25
Curso académico	1º	-	12	18
	2º	5	54	36
	3º	-	-	-
	4º	-	10	10
Participación previa en ApS	Sí	-	22	21
	No	5	54	43

**El Proyecto ApSU en AFD en la UAM**

Las experiencias de ApSU-AFD en la UAM son elegidas de forma voluntaria por el alumnado, como opción de trabajo en las asignaturas mencionadas (Santos-Pastor et al., 2018, 2021). Éstas consisten en elaborar un diseño de intervención basado en una necesidad detectada y pactado previamente con el profesorado y los colectivos receptores, para ser desarrolladas en colaboración con los socios comunitarios y en relación con el programa de la asignatura. Al inicio del semestre académico se realiza una sesión conjunta (asamblea inicial) en la que participan el alumnado universitario, el profesorado responsable y los socios comunitarios, sirviendo como punto de partida para el conocimiento de los colectivos-receptores, el intercambio de ideas y la



detección de necesidades que orienten la toma de decisiones. Las fases en las que se concreta el modelo de ApSU-AFD de la UAM son: observación inicial-diagnóstico, diseño de un plan, intervención, evaluación de la intervención y exposición de las experiencias (Santos-Pastor et al., 2018).

- Observación Inicial. El primer paso consiste en observar a los socios comunitarios en su día a día y cuáles son las dinámicas que llevan a cabo. La principal finalidad es familiarizarse con el contexto y diagnosticar la situación de partida del colectivo en concreto, así como valorar conjuntamente cómo se pueden atender sus necesidades y motivaciones mediante la AFD. Este constituye el punto de partida para encauzar la programación específica del contenido.
- Diseño. Seguidamente, considerando las necesidades de partida y guiado por el profesorado implicado, se concretará un diseño de intervención en relación con los elementos del currículo de la asignatura en la que se incluya:
  - ✓ El aprendizaje de conceptos básicos sobre la actividad, diseñando acciones metodológicas adaptadas a las posibilidades de los participantes.
  - ✓ Sesiones prácticas para aplicar los aprendizajes adquiridos.
- Intervención. Se dispondrá de un tiempo determinado y acordado para llevar a cabo el proyecto diseñado. En todo momento se deberán tener en cuenta los protocolos de actuación. Se trata de un documento elaborado por el conjunto de docentes universitarios y supervisado por el equipo de trabajo de las entidades, que pretende unificar criterios con el propósito de que las personas que reciben el servicio puedan tener una continuidad en sus prácticas. La aplicación práctica deberá respetar una parte de presentación, acción y una final de reflexión. Los componentes del grupo deberán distribuir los roles que cada persona asumirá en el desarrollo de las sesiones.
- Evaluación. Una vez concluida cada sesión práctica y asistido a las tutorías de seguimiento, se realizará un informe final en el que se sintetizará la valoración de las propuestas desarrolladas, analizando sus puntos fuertes y débiles, y generar una propuesta de mejora.
- Exposición. Al finalizar el proceso se presentará de manera pública la experiencia, mostrando un video (duración máxima de 4 minutos) en el que se recogen los momentos y acciones más relevantes del proyecto desarrollado.

#### *Técnicas e instrumentos de investigación*

- Cuestionario validado E-ASAF (Santos-Pastor et al., 2020) formado por 7 dimensiones (41 ítems y una pregunta abierta): (1) Identificación-Contexto, con 9 ítems; (2) Aprendizaje, con 5 ítems; (3) Valor pedagógico, con 7 ítems; (4) Impacto, con 6 ítems; (5) Desarrollo profesional, con 4 ítems; (6) Competencias profesionales, con 7 ítems; y (7) Opinión, con 3 ítems y una pregunta abierta. A excepción de las cuestiones de la primera dimensión y la pregunta final de carácter abierto, el resto de las preguntas se contestaban con una escala Likert de 5 puntos, siendo 1- Totalmente en desacuerdo y 5- Totalmente de acuerdo. El cuestionario E-ASAF cuenta con un excelente índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach=0,95).



- Entrevistas grupales. Al final de los proyectos se realizaba una reunión final entre el profesorado y cada grupo de trabajo. Se trataba de conversaciones flexibles y espontáneas que permitieron recoger información relevante.
- Observación no participante. El investigador principal recopiló un total de 30 sesiones en las que se implementaban las propuestas prácticas con los diferentes colectivos receptores, además de otras acciones complementarias (tutorías, asamblea, etc.).
- Grupos focales. Se desarrollaron al concluir el proyecto con cada uno de los equipos de trabajo que participaron en los proyectos de ApSU-AFD en cada curso académico.
- Portafolio del alumnado. Compila las tareas individuales finales que cada estudiante entrega al finalizar el proceso. En el portafolio incluyen los documentos desarrollados en las diferentes fases del proyecto, así como los informes de aprendizajes parciales y finales, elaborados como consecuencia de su implicación y reflexión personal.

### *Análisis de la información*

El tratamiento y análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el programa SPSS v.25. Se calcularon la media y la desviación típica a través de un análisis descriptivo de frecuencias con el propósito de valorar la percepción del alumnado universitario sobre el impacto que ha tenido en su formación inicial la participación en experiencias de ApSU-AFD.

Por su parte, de acuerdo con Jackson y Mazzei (2012), el proceso de análisis de los datos cualitativos ha tenido en cuenta la integración múltiple de significados e interpretaciones de la realidad. El análisis de la información implicó una reducción de datos, despliegue de datos y conclusiones (Miles y Huberman, 1994). Este proceso se concretó en tres fases (Taylor y Bogdan, 1990): (i) identificar temas en núcleos temáticos, desarrollar conceptos y proposiciones (inducción). Para ello, se llevaron a cabo una serie de acciones: lectura exhaustiva de todos los datos recogidos mediante los instrumentos utilizados, registro de las ideas y reflexiones recopiladas durante la lectura de los datos, búsqueda de temas emergentes y, finalmente, desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas; (ii) codificación de los datos y refinamiento de la comprensión del tema, así como su relación con las principales teorías relacionadas con el objeto de estudio (deducción). Lo que inicialmente fueron ideas, conceptos e interpretaciones vagas se fueron concretando, descartando y desarrollando por completo. Con tal fin, se realizaron las siguientes acciones: desarrollo de las categorías de codificación, codificación de la totalidad de los datos recogidos, separación y agrupación de los datos pertenecientes a cada categoría de codificación, para llegar a depurar el análisis de los datos, y (iii) relativizar los datos, ajustándolos y comprendiéndolos en el contexto donde fueron recogidos.

La selección de las citas se realizó de manera manual conforme se iban registrando y, posteriormente, analizando la información, asignando a cada cita un código que corresponde, en primer lugar, al instrumento utilizado (entrevista grupal: EG; observación no participante: Obs.; grupos focales: GF; portafolio alumnado: PA), seguido del grupo (G) y el participante (P) del grupo a quien corresponde la cita. Los diferentes procedimientos y técnicas utilizadas han permitido triangular la información recogida, obteniendo diferentes puntos de vista con el fin de crear una imagen fiable y adecuada del objeto de estudio (Denzin, 2017).

Asimismo, según algunos autores (Gibbs, 2012; Lincoln y Guba, 1985), los criterios de rigor metodológico del estudio se han basado en la credibilidad (v.g. triangulación de técnicas y negociación de informes), la transferibilidad (v.g. recogida exhaustiva de datos y descripción del contexto), la dependencia (v.g. descripción de procesos y evaluador externo) y la confirmabilidad (v.g. transcripción de información, reflexión sobre hallazgos e identificación de limitaciones). Asimismo, se han considerado los criterios éticos propios de la investigación cualitativa (consentimientos informados y confidencialidad) (Flick, 2015).

## 4. Resultados

Con el propósito de obtener una perspectiva general del impacto del ApSU-AFD sobre las diferentes categorías de análisis establecidas (CC, CPC, CCS y CP) se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario validado E-ASAF.

En primer lugar, se muestra la relación entre las categorías de análisis contempladas y los ítems del cuestionario E-ASAF, como se muestran en el Cuadro 2.

**Cuadro 2**

*Relación entre las categorías de análisis y los ítems del cuestionario E-ASAF*

Dimensiones	Ítems cuestionario E-ASAF
Conocimiento del Contenido CC	(10) La participación en la experiencia de ApSU-AF me ha ayudado a comprender los contenidos de la materia.
	(12) He aprendido más los contenidos haciendo ApSU-AF en la comunidad que en las sesiones de aula.
	(13) La participación en ApSU-AF me ha permitido ser más responsable y protagonista de mi propio aprendizaje.
Conocimiento Pedagógico del Contenido CPC	(11) La participación en la experiencia de ApSU-AF me ha ayudado a experimentar los contenidos de la asignatura.
	(14) Destacaría el valor pedagógico de la experiencia de ApS frente al académico.
	(19) El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de liderazgo.
	(20) El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de trabajo en equipo.
	(35) Considero que es importante tener habilidades sociales y relacionales en los contextos de aprendizaje-servicio.
Conocimiento del Contexto Social CCS	(21) El ApSU-AF me ha permitido adaptar mis conocimientos al contexto de práctica.
	(34) El ApSU-AF me ha permitido saber planificar la intervención y adecuarla a las necesidades del contexto.
	(36) Gestionar el grupo y contextualizar el aprendizaje es fundamental en las experiencias de ApSU-AF.
Conocimiento Profesional CP	(23) El ApSU-AF me ha permitido conocer cómo puedo involucrarme profesionalmente en mi comunidad.
	(24) Siento que el trabajo desempeñado en el ApSU-AF me hizo aprender sobre mi profesión.
	(28) El ApSU-AF me ha ayudado a tener clara la elección de mi profesión.
	(29) El realizar ApSU-AF me ha ayudado a enfocar mi futuro profesional respecto a la actividad laboral.
	(32) El ApSU-AF me ha hecho más consciente de las competencias que se requieren para ser un buen profesional.
	(33) Con el ApSU-AF he aprendido a resolver situaciones reales similares a las que encontraré en mi profesión.
	(37) Mi ApSU-AF estuvo relacionado con las competencias profesionales.

De modo general, todas las categorías han sido valoradas positivamente por el alumnado, consiguiendo una puntuación media por encima de cuatro puntos en una escala Likert de cinco puntos.

Por su parte, el estudio cualitativo se desarrolló mediante el análisis de los testimonios directos del alumnado participante en las experiencias de ApSU-AFD, que han sido acopiados mediante los instrumentos de recogida de datos. La información obtenida fue analizada a partir de las proposiciones derivadas de la recogida de datos y las interpretaciones de los investigadores para conducir los hallazgos hacia los propósitos del estudio, intentando controlar la parcialidad a través de procesos de reflexión y conversaciones compartidas entre los autores del estudio.

De este modo, el análisis de la información se estructuró desde un proceso interpretativo-deductivo, teniendo en cuenta las dimensiones contempladas para el estudio, indicadas anteriormente (Figura 3).

**Figura 3**

*Dimensiones de análisis del estudio*



#### **4.1. Efectos sobre el Conocimiento del Contenido**

En este estudio se detecta que el alumnado percibe favorablemente la posibilidad que le ofrece el ApS-AFD para ser más protagonista de su propio aprendizaje y adquirir mayor responsabilidad con su proceso de formación. Asimismo, destacan la oportunidad que les brinda este tipo de experiencias para aprender y comprender los contenidos específicos de la AFD, respecto a otro tipo de experiencias formativas (Cuadro 3).

**Cuadro 3****Resultados de la categoría Conocimiento de Contenido (CC)**

Conocimiento del Contenido	M (DT)
10. La participación en la experiencia de ApS me ha ayudado a comprender los contenidos de la materia	4,27 (0,94)
12. He aprendido más los contenidos haciendo ApS en la comunidad que en las sesiones de aula	4,17 (0,73)
13. La participación en ApS me ha permitido ser más responsable y protagonista de mi propio aprendizaje	4,51 (0,59)
<i>Total</i>	<i>4,31</i>

Así, el alumnado considera que el ApSU-AFD favorece la adquisición de los contenidos específicos de la materia, destacando su potencial respecto a los métodos de enseñanza tradicionales.

*Yo creo que el ApS es una buenísima manera de aprender los contenidos de la asignatura, mediante una práctica real. Te aporta mayor feedback que las prácticas de aula simuladas y es mucho más motivante. (GF-G35-P2)*

Igualmente, el ApSU-AFD es fundamental para la comprensión de los contenidos académicos, al propiciar la adquisición de aprendizajes valiosos y significativos para el alumnado, derivados de su intervención en contextos reales. Así lo recoge a siguiente cita:

*(...) Sinceramente, creo que la facultad debería promover más proyectos de este tipo, independientemente del colectivo con el que se trabaje. Creo que el aprendizaje es mucho más significativo que el que llevamos a cabo en el aula en muchas ocasiones. (PA-G26-P5)*

Además, el alumnado participante en la investigación destaca la oportunidad que les ofrece el ApSU de sentirse más autónomos y responsables con su propio aprendizaje.

*El ApS-AFD ha sido la mejor oportunidad que hemos tenido para ser los protagonistas de nuestro propio aprendizaje. (EG-G36-P5)*

Aunque son conscientes de la necesidad de recibir un acompañamiento y tutela por parte del profesorado responsable de la asignatura desde la que se pone en marcha la experiencia de ApSU-AFD.

*Nuestra profesora tiene más experiencia y todo lo que nos ha aportado ha sido muy positivo para nosotros. Nos iba guiando y aportando feedback a lo largo del proyecto. Te das cuenta todo lo que aprendes realizando ApS-AFD. En otros proyectos o trabajos vas mucho más pautado por el profesor y tenemos menos capacidad para decidir. (GF-G1-P4)*

A tenor de los resultados presentados, y de acuerdo con los estudios de Capella y otros (2020) y Chiva-Bartoll y otros (2020), el ApSU contribuye al aprendizaje y comprensión de los contenidos específicos de la AFD, principalmente, al permitir aplicar los conocimientos técnicos en contextos reales, produciendo aprendizajes significativos y transferibles a su futuro quehacer profesional. En este sentido, la presente investigación muestra la incidencia positiva del ApSU sobre el CC de AFD.

Por tanto, a partir de estos resultados y coincidiendo con MacPhail y Sohun (2019), los programas formativos de ApSU son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la enseñanza de la AFD, así como para fomentar la actitud crítica y reflexiva del alumnado.

## 4.2. Efectos sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido

En esta dimensión se recoge como el alumnado destaca la posibilidad que les ha brindado la experiencia de ApSU-AFD para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en las asignaturas. Además, el trabajo colaborativo entre el alumnado, el docente y los socios comunitarios que exige este tipo de experiencias pedagógicas tiene un indudable impacto sobre la construcción de alianzas para el trabajo en la comunidad, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y relacionales en el alumnado participante (Cuadro 4).

### Cuadro 4

#### Resultados de la categoría Conocimiento Pedagógico de Contenido

Conocimiento Pedagógico del Contenido	M (DT)
11. La participación en la experiencia de ApS me ha ayudado a experimentar los contenidos de la asignatura	4,31 (0,78)
14. Destacaría el valor pedagógico de la experiencia de ApS frente al académico	4,41 (0,75)
19. El ApS me ayudó a reforzar mis habilidades de liderazgo	3,94 (0,93)
20. El ApS me ayudó a reforzar mis habilidades de trabajo en equipo	4,35 (0,71)
35. Considero que es importante tener habilidades sociales y relacionales en los contextos de ApS	4,69 (0,50)
<i>Total</i>	<i>4,34</i>

Estos resultados coinciden con lo que el alumnado indica sobre la necesidad que tiene de haber aprendido previamente estrategias didácticas para poner en práctica con éxito los contenidos específicos adquiridos.

*La carrera lo que más te aporta son conocimientos teóricos, pero a través del ApS hemos podido aprender cómo ponerlos en prácticas en las sesiones de AFD que hemos desarrollado. (PA-G37-P1)*

De hecho, el alumnado valora los aprendizajes didácticos que adquieren a través de las experiencias de ApSU-AFD en relación con su profesión, al permitirles aplicar en situaciones reales los contenidos específicos aprendidos.

*Con el ApS hemos aprendido cómo gestionar actividades en un medio tan inestable como es el Medio Natural, saber cómo focalizar rutas de senderismo, adaptándolas a la necesidades y dificultades de los alumnos de Prodis. Luego, también, tratar con un grupo nuevo desde el rol de profesor, un rol que nunca habíamos tenido. (EG-G36-P1)*

De acuerdo con Brown y Bright (2017), el ApSU-AFD contribuye eficazmente al desarrollo de las competencias docentes, puesto que, al tratarse de una experiencia real transferible al ámbito profesional, permite adquirir habilidades y capacidades necesarias para adaptarse a las situaciones que acontecen antes y durante las intervenciones. Así, durante las diferentes sesiones, se pudo observar una evolución en el alumnado universitario.

El alumnado reconoce al profesorado como acompañante y facilitador del aprendizaje, permitiendo al alumnado adquirir gradualmente mayor protagonismo y responsabilidad con su propio aprendizaje, como bien corroboran distintos estudios en el ámbito de la AFD (Chiva-Bartoll et al., 2020; Balaguer-Rodríguez et al., 2016; Santos-Pastor et al., 2018). Un compromiso real por parte del alumnado, que no solamente se produce con su propio aprendizaje, sino también hacia la divulgación y promoción de las experiencias de ApSU-AFD.

### 4.3. Efectos sobre el Conocimiento del Contexto Social

La dimensión sobre CCS es la que mejor valoración media presenta. El ApSU-AFD ofrecen al alumnado la posibilidad de contextualizar y adecuar los conocimientos adquiridos al contexto específico de actuación y las características del colectivo receptor (Cuadro 5). Según los resultados obtenidos, las experiencias de ApSU favorecen la adquisición de aprendizajes significativos y contextualizados.

#### Cuadro 5

##### Resultados de la categoría Conocimiento del Contexto Social

Conocimiento del Contexto Social	M (DT)
21. El ApS me ha permitido adaptar mis conocimientos al contexto de práctica	4,45 (0,70)
34. El ApS me ha permitido saber planificar la intervención y adecuarla a las necesidades del contexto	4,46 (0,71)
36. Gestionar el grupo y contextualizar el aprendizaje es fundamental en las experiencias de ApS	4,59 (0,57)
<i>Total</i>	<i>4,50</i>

El alumnado pone en valor el potencial del ApSU-AFD para la sensibilización y concienciación social, destacando su contribución respecto al conocimiento y comprensión de las necesidades presentes en su entorno más cercano.

*Estábamos trabajando con alumnos con diversidad funcional, pero dado que la diversidad se da en muchos otros aspectos, la transferencia de los aprendizajes obtenidos es muy alta, lo que los hace bastante valiosos. Su valor reside en que permiten normalizar las diferencias entre las personas de una misma comunidad, de manera que facilita la inclusión, la convivencia, el respeto, la cooperación y el desarrollo de relaciones sociales a distintos niveles. (PA-G8-P2)*

Asimismo, y en consonancia con los resultados que presenta el cuestionario E-ASAF, el alumnado participante considera que las experiencias de ApSU-AFD les ayuda a ser más tolerantes y sensibles hacia las particularidades que presentan los socios comunitarios. Así lo recogen las siguientes citas:

*La experiencia de ApS ha tenido un valor personal muy especial, debido a la gran aportación que me ha supuesto trabajar con este colectivo. Ha sido una de las mejoras experiencias de mi vida. El poder descubrir cómo son y cómo trabajan me ha permitido conocer sus dificultades y también sus habilidades. Ha sido una experiencia muy enriquecedora en todos los sentidos. (GF-G36-P4)*

El ApSU-AFD, como enfoque pedagógico, ostenta un lugar destacado en la construcción de la identidad social del alumnado, en tanto que les acerca y conecta con otras realidades presentes en la comunidad (Capella-Peris et al., 2020). Como hemos podido comprobar, el alumnado manifiesta haber experimentado un cambio personal relacionado con su compromiso social, valor ciudadano y exigencia ética hacia las personas que reciben el servicio.

Esta investigación destaca la posibilidad que ofrecen las experiencias de ApSU para adaptar los conocimientos técnicos adquiridos al contexto de práctica, mediante el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de trabajo AFD adecuadas a las características y necesidades del colectivo receptor (Ruiz-Montero et al. 2020; Short et al., 2019). De modo que las experiencias de ApSU en las que participa el alumnado durante su formación inicial favorecen la adquisición y consolidación del CPC y del CCS de AFD.

#### 4.4. Efectos sobre el Conocimiento Profesional

Respecto al CP, el alumnado considera que su participación en experiencias de ApSU le ha permitido adquirir un conjunto de competencias altamente valiosas para su futura labor profesional, además de conocer de qué modo puede involucrarse profesionalmente en la comunidad. De tal modo, que a raíz de esta experiencia el alumnado se siente más competente para resolver situaciones reales similares a las que se encontrará en su futura profesión (Cuadro 6).

##### Cuadro 6

##### Resultados de la categoría Conocimiento Profesional

Conocimiento Profesional	M (DT)
23. El ApS me ha permitido conocer cómo involucrarme profesionalmente en mi comunidad	4,38 (0,66)
24. Siento que el trabajo desempeñado en el ApS me hizo aprender sobre mi profesión	4,44 (0,64)
29. El realizar ApS me ha ayudado a enfocar mi futuro profesional respecto a la actividad laboral	3,10 (1,04)
32. El ApS me ha hecho más consciente de las competencias que se requieren para ser un buen profesional	4,43 (0,70)
33. Con el ApS he aprendido a resolver situaciones reales similares a las que encontraré en mi profesión	4,30 (0,81)
37. Mi ApS estuvo relacionado con las competencias profesionales	4,27 (0,73)
<i>Total</i>	<i>4,15</i>

El alumnado manifiesta que las experiencias de ApSU-AFD en la que ha participado han contribuido eficazmente a su desarrollo integral. Entre otros argumentos exponen que influye positivamente sobre su formación académica, profesional y social. A nivel profesional, destacan la oportunidad de formar en contextos reales, aportándoles valiosas herramientas profesionales.

*El proyecto de ApS presenta la oportunidad de adquirir un aprendizaje muy completo, que afecta a muchos niveles: personal, profesional y social. No se trata de una simulación y eso nos permite adquirir experiencia y competencias profesionales. Creo que ese es uno de los puntos más fuertes que tiene el ApS. (PA-G10-P3)*

Asimismo, muestran una gran satisfacción tras participar en este tipo de experiencias formativas, señalando que el ApSU-AFD deberían tener un mayor protagonismo en el plan de estudios, puesto que les permite adquirir competencias profesionales que no son fáciles de replicar a través de otras propuestas formativas.

*A mí la experiencia de ApS me ha parecido la más sustanciosa de todas las que hemos realizado a lo largo de la carrera. Tendrían que dar la posibilidad de hacer ApS en más asignaturas porque de esta forma coges experiencia profesional. (GF-G26-P3)*

De este modo, todo parece indicar que el ApSU-AFD proyecta la construcción de una actitud profesional responsable, en sintonía con los principios éticos que rigen el ejercicio de su profesión (Galvan et al., 2018). Igualmente, la motivación intrínseca del propio alumnado que desarrolla ApSU-AFD establece una fuerte relación con el desarrollo de competencias profesionales y un proceso de aprendizaje más efectivo (Shin et al., 2018). Así lo recoge la siguiente cita:

*El proyecto ApSU-AFD nos ha hecho aprender sobre nuestra profesión, pero no solo eso. También, nos ha cambiado como personas. Me siento más preparado profesionalmente para trabajar con personas con discapacidad intelectual. Yo, personalmente, tengo ganas de seguir participando en proyectos sociales. (EG-G8-P2)*



Según los resultados de esta investigación, el ApSU-AFD tiene efectos notorios sobre diferentes ámbitos de la formación inicial del alumnado, contribuyendo a la formación de del alumnado altamente competentes con su quehacer profesional y responsables con la comunidad a la que pertenece. En este sentido, el estudio se muestra en consonancia con los resultados presentados por Corbatón et al. (2015), quienes concluyen que, el ApSU como enfoque metodológico en la formación inicial del profesorado de Educación Física, permite adquirir conocimientos técnicos y didácticos relacionados con su futura labor profesional. Por tanto, consideramos que el ApSU es un excelente modelo pedagógico que permite al alumnado adquirir el CP en el ámbito de la AFD.

## 5. Conclusiones

El presente estudio de investigación analiza la percepción que tiene el alumnado universitario sobre el efecto que tiene en su formación profesional haber participado en experiencias de ApSU-AFD. Los principales hallazgos de la investigación nos permiten afirmar que el ApSU presenta un conjunto de potencialidades que inciden positivamente sobre diferentes ámbitos de la formación docente del alumnado, destacando su contribución eficaz al desarrollo del CC, CPC, CCS y CP en el ámbito de la AFD.

El ApS como propuesta metodológica en la formación inicial genera beneficiosos efectos sobre el aprendizaje profesional, en tanto que permite al alumnado universitario: (1) adquirir los contenidos y competencias específicas sobre la AFD en las que se apoyarán sus prácticas laborales futuras; (2) consolidar el conocimiento pedagógico de la AFD para poder adaptar la práctica a las particularidades del contexto social y de los colectivos desfavorecidos, conformando una base didáctica sólida y probada para aplicar a su labor profesional; (3) sensibilizarle con el entorno social y sus necesidades como base para el desarrollo de la profesión desde un marco ético y moral basado en el respeto y en la justicia; (4) favorecer la transferencia de conocimientos, configurándose el ApSU-AFD como un puente que conecta la formación inicial y la práctica de la profesión propiamente dicha; y (5) orientar la construcción de un marco deontológico para el desarrollo profesional y la construcción de su identidad profesional.

Por tanto, esta investigación nos permite indicar que el ApSU-AFD facilita un tratamiento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial, y genera efectos notorios en el aprendizaje profesional del alumnado desde un enfoque multidimensional (desarrollo de las capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y actuación e integración social). Así, ha quedado constatado que el ApSU-AFD emplea estrategias metodológicas que pueden impulsar el desarrollo de las competencias profesionales durante su formación inicial. En este sentido, parece razonable que, como enfoque metodológico, ostente un lugar privilegiado en la formación inicial en el ámbito de la AFD, al mostrarse en sintonía con la renovación pedagógica que afronta desde hace tiempo la Educación Superior.

Finalmente, somos conscientes de las limitaciones de la muestra del estudio, por lo que los hallazgos serán tratados con tal convencimiento y siendo extrapolables a poblaciones y contextos similares a los utilizados en esta investigación. La aplicación del cuestionario E-ASAF a una muestra mayor y más diversa en cuanto a contextos de intervención y colectivos del servicio ayudaría a valorar con mayor amplitud los efectos que tiene en el ApSU-AFD sobre las diferentes dimensiones contempladas. Asimismo,

sería conveniente analizar los efectos sobre todos los agentes implicados en el proyecto de ApSU-AFD.

## Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la financiación de la Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación. Convocatoria I+D+i 2019. REFERENCIA DEL PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033 “Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la inclusión social”-PID2019-105916RB-I00.

## Referencias

- Abell, S. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. Abell y N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Lawrence Erlbaum.
- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Contextos Educativos*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Araujo, U. y Arantes, V. (2010). Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: El proyecto de la Universidad de São Paulo. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 177-192). Octaedro.
- Balaguer-Rodríguez, P., Zorrilla-Silvestre, L., Capella-Peris, C. y Corbatón-Martínez, R. (2016). Estudio de caso de una experiencia de aprendizaje-servicio en educación física con estudiantes en riesgo de exclusión social. *Revista Digital de Educación Física*, 38, 134-145.
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: Las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/RCED.70939>
- Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl U. y Kaiser, G. (2014). Resolving the chicken-or-egg causality dilemma: The longitudinal interplay of teacher knowledge and teacher beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 37, 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.007>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Brown, K. M. y Bright, L. M. (2017). Teaching caring and competence: Student transformation during an older adult focused service-learning course. *Nurse Educator in Practice*, 27(2), 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.013>
- Capella-Peris, C. Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Carreiro da Costa, F., González, M. A. y González, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564>
- Castejón, F. J. y Jiménez, F. J. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *Retos*, 32, 146-151. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51845>
- 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(5), 287-301. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1477645>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers Psychology*, 11, art. 331. <https://doi.org/10.3389/2020.00331>

- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, 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), 281-297.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90.  
<https://doi.org/10.23935/2016/01036>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Galvan, C., Meaney, K. y Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363-372. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- Galvan, C. y Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.  
<https://doi.org/10.1177/105382591103400105>
- Garay, B., López-de-Arana, E., Vizcarra, M. y Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de aprendizaje-servicio en educación física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 4(27), 47-64. <http://doi.org/10.18172/con.4592>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L. y 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., Santos-Pastor, M. y Bartoll, O. (2021b). 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>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Ruiz-Montero, P. J. (2021a). The building up of professional aptitudes through university service-learning's methodology in sciences of physical activity and sports. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103402.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103402>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giles, F., Trigueros, C. y Rivera, E. (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en educación física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3(27), 31-46. <https://doi.org/10.18172/con.4607>
- Hernández, J. L. y Velázquez, R. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Graó.
- Herold, F. y Waring, M. (2016). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Journal Sport, Education and Society*, 23(1) 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de casos* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Lamonedá, J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49(4), 127-144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11732>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.  
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Loughran, J. J., Berry, A. K. y Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-821-6>
- MacPhail, A. y Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? *European Physical Education Review* 25(3), 876-92. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783922>

- Miles, M. B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C. y González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service-learning in physical education teacher education. *Sustainability*, 12(3), 11-27. <https://doi.org/10.3390/su12031127>
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O. y Rivera-García, E. (2016). Aprendizaje-servicio en los grados universitarios de educación física: Ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18, 244-258.
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L.F. y García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XXI*, 23(2), 67-93. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25422>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2(27), 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Shin, J., Kim, M.-S., Hwang, H. y Lee, B.-Y. (2018). Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service-learning on the development of college students' life purpose. *Journal of Moral Education*, 47, 159-174. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1419943>
- Short, V., Covey, J. A., Webster, L. A., Wadman, R., Reilly, J. y Hay-Gibson, N. (2019). Considering the team in team formulation: A systematic review. *Mental Health Review Journal*, 24, 11-29. <https://doi.org/10.1108/MHRJ-12-2017-0055>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Yorio, P. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

## Breve cv de los/as autores/as

### Luis García-Rico

Doctor Internacional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Nebrija y en la Universidad Isabel I. Autor de diversas publicaciones internacionales entre artículos de revista científicas (JCR/SJR), capítulos de libros, monografías y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales relacionadas con el Aprendizaje-Servicio Universitario. Es coautor de la Escala Aprendizaje-Servicio en Actividad Física (E-ASAF) y ha participado y participa en diferentes proyectos educativos que tienen como eje principal el Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte. Además, ha colaborado en el rediseño de los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de Temuco (Chile). Email: [luis.garciarico@gmail.com](mailto:luis.garciarico@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4456-1155>

**M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor**

Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación Física por la Universidad de Valladolid. Su campo de investigación se relaciona con el Aprendizaje-Servicio universitario, la evaluación formativa y metodologías activas, así como en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural. Ha dirigido seis tesis doctorales. Coordina la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social del Consejo Superior de Deportes (Convocatoria 2019, 2020 y 2022). Email: [marisa.santos@uam.es](mailto:marisa.santos@uam.es)

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

**Pedro Jesús Ruiz-Montero**

Profesor Titular de la Universidad de Granada en el Departamento de Educación Física y Deportiva. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Granada en 2007. Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Málaga en 2013. Máster en Investigación y Actividad Física por la Universidad de Málaga en 2009. Doctor por la Universidad de Granada en Ciencias del Deporte en 2015. Doctor por la Universidad de Málaga en Ciencias de la Educación en 2022. Autor de más de 70 artículos científicos de impacto, coordinador de diversos proyectos de innovación docentes, cursos de formación docente y responsable de proyectos de investigación. Líneas de trabajo: Condición física, Envejecimiento activo y Metodología Aprendizaje-Servicio. Email: [pedrorumo@ugr.es](mailto:pedrorumo@ugr.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9349-2478>

**Luis Fernando Martínez-Muñoz**

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Educación Física por la Universidad de Valladolid. Su campo de investigación se relaciona con la evaluación formativa y las metodologías activas en Educación Física, con especial interés en el Aprendizaje-Servicio y el desarrollo de actividades físico-deportivas en el medio natural. Actualmente es miembro de la sociedad científica RIADIS y de las redes REEFNAT y REFyCE. Email: [f.martinez@uam.es](mailto:f.martinez@uam.es)

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