

Reflexiones docentes sobre proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física *

Teaching reflections on university Service-Learning projects in Physical Activity

OLATZ BASTARRICA-VARELA

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Campus de San Sebastián-Donostia, UPV/EHU. España

olatz.bastarrica@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-3694>

MARÍA-TERESA VIZCARRA-MORALES

Facultad de Educación y Deporte

Campus de Vitoria-Gasteiz, UPV/EHU. España

mariate.bizkarra@ehu.eus

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>

JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO

Facultad de Educación y Deporte

Campus de Vitoria-Gasteiz, UPV/EHU. España

judit.martinez@ehu.eus

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8414-9819>

RAKEL GAMITO-GOMEZ

Facultad de Educación y Deporte

Campus de Vitoria-Gasteiz, UPV/EHU. España

rakel.gamito@ehu.eus

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2972-8025>

Recibido/Received: 22-10-2023 Aceptado/Accepted: 06-09-2024.

Cómo citar/Citation: Bastarrica-Varela, Olatz; Vizcarra-Morales, María-Teresa; Martínez-Abajo, Judit y Gamito-Gomez, Rakel (2024). Reflexiones docentes sobre

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Trabajos Fin de Grado y Master” financiado por el programa Campus Bizia Lab de la UPV/EHU, y amparado por el grupo de investigación consolidado “IkHezi de investigación educativa” del sistema vasco de investigación, 2022-2025.

proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 26, 32-59.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.26.2024.32-59>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#)

Resumen. El Aprendizaje Servicio (ApS) promueve actividades estudiantiles solidarias, al ofrecer un servicio mientras se adquieren competencias profesionales vinculadas a una asignatura, en este caso, los Trabajos de Fin de Grado. El objetivo de este estudio fue identificar las percepciones del profesorado universitario sobre sus propias actuaciones didácticas. Se realizaron 3 grupos focales y 2 entrevistas en profundidad para autoevaluar lo realizado. En los resultados toman relevancia la planificación, las competencias adquiridas por el alumnado y los retos de futuro. Se puede concluir que la reflexión docente y las opiniones de diferentes agentes ha mejorado el planteamiento de la formación y las propuestas. y

Palabras clave. Métodos de enseñanza; aprendizaje activo; investigación pedagógica; competencias profesionales; Educación Física; aprendizaje servicio universitario (ApSU).

Abstract. Service Learning promotes solidarity-based student activities by offering a service while acquiring professional skills linked to a subject, in this case, Final Degree Projects. The aim of this study was to identify university lecturers' perceptions of their own teaching activities. Three focus groups and two in-depth interviews were carried out to self-evaluate what was done. Results show that the planning, the competences acquired by the students and the challenges for the future are relevant. It can be concluded that the teaching reflection and the opinions of agents involved have improved the training approach and the proposals. Y

Keywords. Teaching methods; active learning; pedagogical research; professional competences; Physical Education; university service learning.

INTRODUCCIÓN

La implicación del profesorado es necesaria para implementar proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU), tanto para facilitar la planificación y el diseño de los proyectos, como para guiar al alumnado (Gleason y Rubio, 2020; Palape et al., 2022). Es imprescindible que el profesorado reflexione sobre su propia práctica para mejorar sus estrategias didácticas (Franco-Sola et al., 2021; Torres et al., 2020) y esta reflexión será especialmente válida si es sincera, honesta y si se realiza en colaboración.

La velocidad con la que se genera la información en la actual sociedad supone un reto para el sistema universitario, obligado a hacer frente a una realidad cambiante mientras la universidad mantiene sus estructuras intactas. Por ello, es responsabilidad del profesorado universitario elegir metodologías que ayuden al alumnado a ser el centro del aprendizaje, para resolver problemas en contextos reales de práctica, y para que tomen conciencia de que las respuestas pedagógicas no son estables e invariables, sino que deben adaptarse a cada contexto y situación (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2010). Si se le da al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre su propia acción profesional se generan ambientes de aprendizaje en los que la crítica constructiva convierte el error en una oportunidad para crecer como profesionales (Torres et al., 2020), mejorando su autonomía y sus competencias sociales y cívicas (Páez y Puig-Rovira, 2013; Siles y Puigdemívol, 2019).

Las prácticas educativas deben dar paso a metodologías activas contextualizadas y la universidad debe formar personas comprometidas con el entorno cercano, creando comunidad y combatiendo las desigualdades desde un pensamiento crítico y ético (Aramburuzabala, 2013; Gleason y Rubio, 2020; Rutti et al., 2016; Uranga et al., 2019). El ApSU permite conectar la realidad social y las aulas universitarias adquiriendo conocimientos que se ponen en práctica durante los servicios realizados en la comunidad (Deeley, 2016; Santos-Pastor et al., 2019).

Por otro lado, la relación entre actividad física y salud es evidente (Rosa-Guillamón, 2019), pero se ha constatado que hoy en día no todas las personas tienen acceso a actividades deportivas gratuitas (Fernández-Cabrera et al., 2020). Por tanto, resultan vitales las experiencias solidarias que ofrecen la oportunidad de desarrollo motor a personas en situación de desigualdad (Giles et al., 2021). Algunos proyectos de ApSU vinculados al área de la Actividad Física aportan servicios deportivos a poblaciones con escasos recursos (Bastarrica et al., 2022).

Mediante estas iniciativas, se promueve que el alumnado universitario aprenda a poner en práctica diferentes contenidos de Educación Física, respondiendo a la diversidad de las aulas (Lleixà y Nieva, 2018; Maravé-Vivas et al., 2019; Velasco y Sánchez, 2021) pudiendo trabajar a favor de la inclusión en contacto con profesionales de su misma especialidad (Alonso et al., 2013). Con el ApSU se promueve que el alumnado lidere la resolución de problemas y reflexione sobre su práctica, cuestionando sus ideas preconcebidas tanto sobre las bases teóricas como sobre sus prejuicios pudiendo reflexionar sobre valores

ligados a la justicia social (Hinojosa-Alcalde et al., 2022; Peralta et al., 2016). La reflexión crítica supone el punto de partida para pasar del pensamiento a la acción (Deeley, 2016; Franco-Sola et al., 2021).

La mayor parte de los artículos revisados coinciden en afirmar que generar un ambiente de confianza entre el alumnado de Educación Superior y sus docentes es imprescindible para que se dé una reflexión crítica que aporte el nexo entre el aprendizaje y el servicio a la comunidad (Anaya-Ruiz et al., 2021; García-Rico et al., 2020; Sartor-Harada et al., 2020).

La importancia de la reflexión por parte del alumnado universitario es imprescindible en los proyectos ApSU (Chiva-Bartoll et al., 2019) y, sin embargo, existen pocas evidencias sobre las reflexiones docentes del profesorado de Educación Superior y sobre el cambio que supone participar en este tipo de proyectos (Anaya-Ruiz et al., 2021; García-Rico et al., 2020; Sartor-Harada et al., 2020), puesto que implica modificar su concepción de la enseñanza para dar más poder al alumnado (Deeley, 2016). El compromiso e implicación del alumnado les aporta motivación, apertura a la innovación y mayores dosis de reflexión crítica (Mayor y Rodríguez, 2016).

El presente trabajo se centra en las reflexiones de un equipo docente al impulsar proyectos de ApS en los Trabajos de Fin de Grado (TFG), poniendo en relación al alumnado con diferentes centros escolares o entidades sin ánimo de lucro, donde el alumnado desarrolla aquellas competencias profesionales ligadas a los contenidos curriculares del grado cursado. Gracias al ApSU se adquieren competencias personales y profesionales con una reflexión continua sobre la propuesta educativa realizada (Páez y Puig-Rovira, 2013).

En este marco, el objetivo general de este estudio fue identificar las percepciones del profesorado universitario sobre sus propias actuaciones didácticas; más en concreto, los objetivos planteados fueron:

- Identificar los puntos clave o las temáticas de preocupación del equipo docente, así como los puntos fuertes de la metodología y los aspectos de mejora a través de una reflexión evaluativa metodológica sobre los programas de ApSU en Educación Física.
- Indagar en las percepciones docentes sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado.

- Recoger las percepciones del profesorado sobre las valoraciones del resto de agentes para seguir construyendo participativamente el proyecto y marcar los retos futuros.

1. MÉTODO

Este trabajo es un estudio de caso (Simons, 2011) que describe las preocupaciones de un grupo de docentes universitarios en torno a los proyectos ApSU vinculados a los TFG. El estudio de caso se ha considerado un método óptimo porque "pone énfasis en las características y causas del hecho, ya que su función es comprender lo que ha ocurrido en un determinado desarrollo y escenario" (Wood y Smith, 2018, p. 76). El equipo docente, desde puntos de vista contrapuestos, ha podido comprender las dinámicas desplegadas y sus efectos (Pérez-Serrano, 2014; Simons, 2011). En este caso, la realidad estudiada da mayor sentido a los TFGs proponiendo prácticas realizadas en contextos reales con un gran componente de mejora de la justicia social, donde el profesorado propone procesos vinculados al diseño, implementación y valoración de los proyectos ApSU.

La información recabada es de carácter cualitativo porque ofrece "una aproximación más global y comprensiva de la realidad" (Woods y Smith, 2018, p. 76). El diseño flexible de los guiones de los instrumentos ha facilitado la inmersión en el contexto mediante diversas técnicas que han permitido comprender los significados atribuidos a cada constructo desde la expresión libre de las personas participantes (Barbour, 2013; Flick, 2014).

1.1. Participantes

Se han realizado 3 grupos focales con profesorado de los Grados de Educación Infantil y Primaria, en los que participan 10 personas de diferentes departamentos, a las que se accede de manera intencional (Rekalde et al., 2014) por ser informantes de calidad. Todas las personas participan en un proyecto que vincula los TFG con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovido por la Dirección de Sostenibilidad de su universidad, en el que participa alumnado de la especialidad de Educación Física en Primaria, aplicando la metodología de ApS. En concreto, se trabajan el ODS 4 (educación de calidad), el 5 (igualdad de género) y el 10 (disminución de las desigualdades sociales).

Las voces referentes a los grupos focales se codificaron con un número asignado de manera aleatoria del 1 al 10 y las letras GF (grupo focal) o E (entrevista), se asignaron dependiendo de la vía por la que se recabó la información, ya que también se realizaron dos entrevistas en profundidad con dos de las personas participantes en los grupos focales, para ahondar en las temáticas susceptibles de aportar más información. Los códigos son:

- GF1-E1, GF2, GF4, GF8-E8 y GF10: pertenecen a Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- GF3, GF6, GF7 y GF9: Didáctica y Organización Escolar
- GF5: Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Para identificar el curso académico al que corresponde cada testimonio, a estos códigos se les ha añadido el del curso en que se realizó la reflexión (19-20, 20-21 y 21-22). Cada archivo se marca con un único código alfanumérico, que permite saber quién está hablando y en qué momento, mientras se preserva la confidencialidad. En el texto también se mencionan 5 centros escolares, sus nombres han sido sustituidos por un código (CE) con una numeración de 1-5.

1.2. Técnicas de obtención de información

Se elaboró un guion con preguntas de carácter abierto, con el fin de posibilitar la fluidez del diálogo y la libertad de expresión de las personas participantes (Flick, 2014; Pérez-Serrano, 2014). Las preguntas giraban en torno a expectativas, preparación y primeros pasos del proyecto, planificación y diseño, influencia de la COVID-19, percepciones sobre el aprendizaje del alumnado, mejoras y retos; se escogieron estos asuntos porque el grupo investigador consideró que eran los constructos que podían aportar información relevante para el proyecto. La información se grabó, transcribió y analizó.

El diálogo participativo es una estrategia que sirve para entender el mundo, una aproximación basada en testimonios, con el fin de obtener un conocimiento concreto (Kvale, 2011). Este espacio busca información de calidad basada en ideas, reflexiones y vivencias de las personas docentes universitarias al final de tres cursos universitarios, ya que todos los instrumentos se recogieron en la primera semana de julio, cuando los TFGs ya habían sido defendidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje

finalizado (Flick, 2014; Krueger, 1991). Se trata de un intercambio de experiencias intersubjetivas entre iguales (Richardson y St. Pierre, 2017).

La decisión de reflexionar sobre la propia práctica parte de la necesidad de valorar el proceso y de realizar adaptaciones de cara al año siguiente y se considera una buena práctica instaurada de manera sistemática (Perrenoud, 2010).

El primer grupo focal se realizó a finales del curso 2019-20, en pleno confinamiento y tras haber realizado las defensas de los TFG on-line por primera vez. Los otros dos se llevaron a cabo al final de los siguientes dos cursos (2020-21 y 2021-22). A pesar de que todas las personas participantes son parte del proyecto y desean mejorar su práctica educativa, se solicitó el consentimiento informado y se les informó de los principios éticos de la investigación y el tratamiento confidencial de los datos, ya que el proyecto cuenta con el visto bueno del comité de ética de su universidad.

1.3. Análisis de datos y categorías

Todas las transcripciones han sido codificadas y procesadas a través del software de análisis *NVivo release 1.4.*, construyendo un sistema categorial (tabla I) que ha sido la herramienta del análisis que sirve para clasificar el contenido (Flick, 2014; Rapley, 2014). El sistema categorial se ha construido de forma inductivo-deductiva, porque se ha partido de una revisión bibliográfica previa y porque se han tenido en cuenta las nuevas ideas surgidas de las voces. La unidad de análisis ha sido el párrafo (referencia), las ideas extraídas se han organizado en dimensiones y categorías (Coffey y Atkinson, 2003), y se ha contabilizado el número de referencias de cada categoría.

En la tabla I, la columna anterior al número de referencias (ref.), detalla el número de archivos, que se corresponde con el número de documentos que menciona esa categoría. La columna de indicadores se refiere a aquellos aspectos que determinan la categoría. La última columna de la tabla se corresponde al porcentaje (porc.) de aparición de cada categoría. A pesar de contabilizarlos, la fuerza de los resultados no se centra en los porcentajes, aunque esta contabilidad aporta información sobre qué parte del discurso ha ocupado mayor tiempo en el debate, lo realmente importante es buscar temas comunes y articular el discurso en función de los significados (Gómez et al., 2006,). Aunque una categoría

no tenga demasiada presencia, puede ser muy característica de lo que está ocurriendo (Vizcarra et al., 2016).

Con el fin de obtener la veracidad en el análisis, la categorización se realizó mediante chequeos cruzados de doble ciego. Cada archivo ha sido analizado por dos personas investigadoras diferentes y después se han fusionado los proyectos para ver las coincidencias. Las investigadoras participantes son las mismas que firman el presente estudio. Además, se ha optado por triangular o cristalizar la información proveniente de distintos cursos contrastando todas las voces, para obtener una visión más aproximada y una mejor comprensión de los significados otorgados a cada constructo (Denzin y Lincoln, 2017). Se utiliza la metáfora del cristal como prisma que refracta y proyecta la luz en diferentes modos y direcciones, ya que se pretenden reflejar perspectivas diferentes del caso analizado (Richardson y St. Pierre, 2017).

2. RESULTADOS

Las reflexiones recogidas del equipo docente se centran en aspectos relacionados con la puesta en marcha y planificación de los proyectos de ApSU, el aprendizaje logrado por el alumnado universitario, el servicio, la relación con las entidades, las valoraciones y los retos de futuro. El número de referencias recogidas se representa en la tabla I. Los porcentajes de aparición indican que la mayor parte del discurso (o de las preocupaciones docentes) se centra en la planificación, las competencias profesionales y los retos de futuro.

2.1. Sobre los proyectos ApSU

Este grupo de docentes universitarios da sus primeros pasos con trabajos de ApSU en el curso 2018-19. En ese primer año, las cosas no salieron del todo bien: se ofrecieron seis TFGs que no se llegaron a desarrollar. Se observó que el alumnado no tenía suficientes herramientas para llevar a cabo este tipo de proyectos de manera autónoma y que, además, los tiempos de los centros escolares no se correspondían con el cronograma universitario.

Le dejamos al alumnado tomar la iniciativa, tal y como aparecía en todos los manuales de ApSU, pero les resultó muy difícil comunicarse con los centros y abandonaron. Una de las profesoras hizo proyectos con tres

estudiantes en un centro escolar (CE-1) en el recreo del comedor. Se hizo un proyecto de juegos y otro de mejora en el uso de los espacios de juego. Otra profesora llevo a cabo otras dos iniciativas con cuentacuentos y dramatización. El resto no conseguimos nada ese año. Ese curso acudimos a unas jornadas que organizaba la universidad y en esa jornada vimos la luz para hacer la propuesta del siguiente curso (E1_21-22).

Así las cosas, en el curso 2019-20 el equipo docente se reunió y pensó en darle un formato más concreto y orientado al proyecto y se comenzó a realizar una planificación más específica con un cronograma detallado para facilitar que el alumnado pudiera desarrollar las implementaciones de sus proyectos de ApS en las entidades, ya que el año anterior, uno de los problemas fue la gestión del tiempo, el alumnado se desesperaba ante la lenta respuesta de las entidades. Se pensó establecer reuniones con el equipo directivo de diferentes centros escolares para evitar las situaciones del año anterior; a dichas reuniones se invitó también al alumnado universitario, el profesorado hizo una labor de mediación.

Tabla I

Página siguiente

Propusimos al alumnado universitario ofrecer talleres de 10 horas con las temáticas que nos habían planteado los centros. En un centro (CE-2) decidieron premiar al alumnado de Primaria y eligieron un número reducido de alumnos y alumnas que estaban mejorando su actitud desarrollando dos talleres de dramatización. En otro centro, (CE-3) decidieron que en los juegos cooperativos participara el mayor número posible de niños y niñas de Educación Primaria e Infantil. Aparecieron tres estudiantes de la facultad y se formaron un montón de grupos (GF1_19-20).

Dimensión	Categoría	Indicadores	Archivos	Ref.	Porc
Sobre los proyectos ApSU	Primeros pasos	Dudas iniciales, inquietudes y dificultades.	3	11	4,15%
	Primeros contactos con entidades y centros escolares	Tipos de centros. Oferta que se realiza.	2	5	1,88%
	Planificación	Planificación del proyecto. Cronograma. Sesiones formativas	4	38	14,33%
	Efecto COVID	Impacto Covid-19 en los proyectos.	3	15	5,66%
	Objetivos	Objetivos y puntos de partida.	3	11	4,15%
	Evaluación	Modelo para evaluar la experiencia.	4	13	4,90%
	Celebración	Celebración. Participantes. Valoración.	2	17	6,41%
Sobre el aprendizaje	Competencias del alumnado desde la perspectiva docente	Aprendizajes. Competencias profesionales. ODS.	3	39	14,71%
	Aportaciones al Ap.		3	10	3,77%
	Sesiones formativas	Estructuración. Objetivos. Necesidades. Fortalezas y debilidades.	3	17	6,41%
Sobre el servicio	Tipos de servicios	Finalidad. Participantes. Necesidades.	2	13	4,90%
	Valoraciones de entidades		2	5	1,88%
	Instrumentos de investigación		1	7	2,64%
	Valoraciones del alumnado		1	5	1,88%
	Valoraciones docentes	Valoración del trabajo realizado.	4	28	10,56%
Retos de futuro		Futuro del proyecto. Cambios. Retos.	5	31	11,69%

Tabla I. Sistema categorial

Los **primeros contactos** con centros y entidades se realizaron de diferentes maneras. Por un lado, el profesorado se había puesto en comunicación previamente con algunos centros escolares y, por otro, se recurrió a los contactos de las organizaciones que el alumnado había encontrado.

Dos de mis estudiantes empezaron en un centro escolar (CE-4). Al realizar el diagnóstico, el centro solicitó una propuesta para trabajar la competencia comunicativa, ya que, al tener mucho alumnado extranjero, habían detectado mayores problemas de comunicación en el alumnado más vulnerable. Alguien más comenzó a trabajar la robótica en otro centro (CE-5), siendo el propio estudiante quien propuso la idea para trabajar la competencia comunicativa usando Apps en EF. En otro centro (CE-1) la necesidad estaba vinculada a la utilización de los espacios y solicitaron a nuestro alumnado que hicieran una propuesta para experimentar en diferentes espacios, y así lo hicimos (GF3_19-20).

Hubo estudiantes que no podían acudir a los centros contactados por problemas de horarios y hablaron con asociaciones de personas con diversidad funcional. Se determinó el diagnóstico de las necesidades a través de una entrevista.

Con respecto a la planificación, como se ha comentado, al final del curso 2018-19 se vio la necesidad de pautar el proyecto. En 2019-20 se detallaron las fechas de las sesiones formativas para guiar tanto el proceso académico como el relacionado con los servicios (planificación, diseño, contraste, acuerdos, implementación, reflexión y valoración), la frecuencia de las reuniones y las entregas de los diferentes apartados (marco teórico, método, resultados, conclusiones y versión final competa) de la memoria correspondiente al TFG.

Creo que la planificación estuvo bien (GF3_19-20).

El profesorado se comprometió con el proyecto, siempre pensando en mejoras. A pesar de las dificultades, hemos sido capaces de salir adelante (GF4_19-20).

En el curso 2020-21, a pesar de que la planificación era la misma, a una parte del alumnado le costó seguir el tiempo marcado de forma adecuada.

El alumno ha trabajado bien, aunque no haya cumplido con el cronograma inicial y no haya completado todas las fases, han trabajado sin interrupción y se han adaptado de forma bastante adecuada a los tiempos marcados (GF6_20-21).

Además, durante el proceso, se identificaron otras debilidades como la necesidad de mejorar la manera de realizar el diagnóstico y conseguir acuerdos estables con las diferentes entidades para que los servicios se mantuvieran en el tiempo. El efecto COVID fue muy negativo. En el curso 2019-20 se produjo el cierre de todos los centros debido a la pandemia mundial y muchos de los servicios quedaron suspendidos.

Nadie podía prever que vendría la COVID y nos pilló por sorpresa. No todo el alumnado pudo llevar a cabo el servicio, hacer la planificación sí, pero no llevarla a cabo. Y en otros casos el servicio comenzó, pero no se pudo finalizar (GF3_19-20).

Lo cierto es que el ApS y la pandemia son incompatibles. Hemos intentado hacer algo práctico, pero está difícil, no contábamos con esto y al final, quedó en una propuesta que realizará el profesorado del centro en un futuro (GF4_19-20).

En mi caso, con la pandemia, mi alumnado sólo perdió la práctica de la última semana. No pudieron hacer la evaluación final, pero pudieron realizar el trabajo y terminarlo de forma adecuada (GF1_19-20).

En el curso 2020-21, el mayor problema provino de la situación post confinamiento: en los centros no querían tener personas externas. La no presencialidad universitaria limitó mucho las relaciones y el intercambio de ideas. Se restringió el acceso del alumnado universitario a los centros escolares; en algunos casos, se vieron en la obligación de llevar a cabo sus intervenciones en los centros donde realizaban las prácticas; y analizaron, junto con las direcciones de los centros, las necesidades que siempre quedan por atender, como puede ser el uso coeducativo del patio.

Con la COVID todo ha sido diferente. El año anterior ofrecimos al alumnado varios centros, y pactamos qué tipo de servicio podíamos hacer. Este año nadie quería que el alumnado entrara en los centros y mis estudiantes han buscado la solución en los centros de prácticas (GF1_20-21).

En el curso 2020-21 algunos centros pidieron medidas adicionales para mantener las normas sanitarias por miedo al contagio y solicitaron servicios online; esto fue una oportunidad para realizar algunos de los servicios.

Mientras estuvimos en confinamiento el profesorado de los centros echó en falta material digital. Además, a pesar de que en este curso las clases eran presenciales, siempre había alguien que tenía que estar confinado (GF6_20-21).

El equipo docente comentó que el ApSU volvía a la normalidad a medida que las preocupaciones por la pandemia iban descendiendo en el curso 2021-22.

En un primer momento, en 2019-20, los objetivos del equipo docente fueron que los proyectos partieran del análisis de la realidad de cada escuela, viendo que la mayor necesidad se centraba en la realización de actividades extraescolares a las que no tenía acceso el alumnado con pocos recursos económicos. La solución se dirigió a los recreos posteriores al horario de comedor. En cuanto a su duración, el equipo docente consideró que sería interesante ofrecer un servicio mínimo de 10 horas, llegando a unas 30 horas con la preparación y la memoria.

Tener un proyecto de ApSU es escuchar y tratar de dar respuesta a las necesidades de los centros (a través de 10 horas de servicio). Además, los proyectos tenían que estar relacionados con la Educación Física y en varios casos se trabajó la Expresión Corporal (E8_20-21).

Otro de los objetivos importantes era mejorar los compromisos con los centros y asociaciones para mantener buenas relaciones. Para ello, se realizaron algunos contactos, al inicio (para presentarse y conocerse) y al final (para realizar la evaluación, dar las gracias y mantener las posibilidades de colaboración de cara al año siguiente). Todo para poder estabilizar las relaciones.

Mi objetivo fue mantener los contactos con el centro, pero me resultó imposible, dadas las circunstancias (GF7_20-21).

En los cursos siguientes se consiguió que una parte del alumnado organizara sus proyectos desde el contacto con el centro escolar o la entidad.

El cambio más evidente ha sido el contacto con los centros. Este año no he estado en contacto porque el alumno ha sido muy autónomo, pero me parece que es fundamental cuidar esa relación (GF9_20-21).

Para realizar las evaluaciones de los proyectos se solicitó al alumnado que creara herramientas de recogida de información y de evaluación que se adaptaran al nivel de quienes recibían el servicio, que fueron niñas y niños de Educación Infantil y Primaria y, en algunas de las entidades, personas con diversidad funcional o cognitiva; se trabajó con ASPACE, Apdema, d-espacio, milakolore... Por lo que se realizaron cuestionarios que eran de fácil comprensión con forma de dianas o semáforos adaptados para el público participante.

El alumno creó un cuestionario para alumnado y profesorado para valorar las características del servicio (GF6_20-21).

También se elaboraron emoticonos y paneles con pegatinas de colores en las que se evaluaba el compromiso con la actividad, si se habían divertido, si habían aprendido o si habían respetado las normas acordadas entre todos.

Además, el alumnado evaluaba su proyecto a través de un diario etnográfico semi pautado donde abordaban aspectos relacionados con la planificación, los aspectos facilitadores y obstaculizadores del servicio, las relaciones que se establecieron entre las personas y el análisis de incidentes críticos; alguno se autoevaluó utilizando una rúbrica.

Durante los cursos 2019-20 y 2020-21, por la situación de pandemia, los servicios estuvieron muy limitados y eso influyó en no poder realizar la celebración correspondiente. No resultaba atractivo hacer la celebración online.

La celebración no se ha realizado. Podemos invitarlos a una pequeña reunión, pero no veo claro cómo se puede hacer todo esto online (E1_20-21).

En el curso 2021-22 fue posible llevar a cabo la celebración. La convocatoria se realizó en una pequeña sala con la intención de intercambiar un café, tortillas y muchas experiencias. Acudieron algunos estudiantes, pero también hubo responsables de cuatro entidades, la mayor parte del profesorado y dos personas del decanato. El intercambio de experiencias fue interesante. El profesorado valoró que el encuentro fue bonito, pero quizá demasiado formal, el alumnado presentó sus trabajos como si estuvieran ante un tribunal. La celebración se entiende como una parte del ApS, donde el alumnado comparte sus experiencias con otras personas explicando lo que han aprendido y lo que les ha aportado la experiencia.

Este año ha sido posible avanzar con la celebración. Ha sido muy bonito y enriquecedor. No voy a decir mucho más (GF6_21-22).

Aunque ha estado bien, igual tendríamos que animar más al alumnado, dando más importancia al acto, que nos expliquen sus experiencias para compartirlas (GF7_21-22).

De cara al curso 2022-23 se propuso adelantar la fecha de la celebración para impulsar la participación de estudiantes. Se pensó en relatar las experiencias de manera más informal y en invitar al alumnado a principio del curso para que contasen sus experiencias a los del siguiente curso.

En otros años invitábamos al alumnado del año anterior para compartir experiencias y para ellas y ellos es muy motivante y se entienden muy bien (GF9_21-22)

Reunir al alumnado en este tipo de actividades resultó de gran utilidad a la hora de compartir experiencias para hablar de lo aprendido y aprender de los demás.

2.2. Sobre al aprendizaje del alumnado desde la perspectiva docente

Desde la mirada docente se percibió que el alumnado adquirió ciertas habilidades, competencias y aprendizajes gracias al ApSU, tales como:

Autonomía, habilidades relacionales, capacidad crítica para la toma de decisiones, profundización didáctica en el diseño, utilización de metodologías innovadoras, reflexión, análisis, emprendimiento, etc. (GF2_20-21).

Mi alumnado aprende un montón y dicen que quienes no han elegido ApSU se han arrepentido, pero vemos que con una propuesta de diez sesiones no se cambian las cosas y esa es la mayor limitación que tenemos (GF8_21_22).

A pesar de las situaciones especiales relacionadas con la pandemia, la implicación del alumnado fue alta y se realizaron las tareas requeridas por las asociaciones y centros escolares.

El alumnado entra en contacto con diferentes agentes de la sociedad, realiza una programación y tiene que buscar una respuesta a un problema real. Los trabajos suelen ser muy distintos y en algunos casos se consigue una verdadera militancia social. Tenemos mucho que hacer y que mejorar, pero diría que lo estamos haciendo bien (GF1_21-22).

Todo el equipo docente coincidió en afirmar que el alcance del servicio es muy alto. En el curso 2020-21, uno de los puntos débiles de este proyecto fue que, después de la pandemia, hubo menos oportunidades de reunión y esto supuso una pérdida de la sensación de pertenencia al grupo que se había conseguido el primer año. Se echó en falta esa posibilidad de compartir experiencias en un espacio conjunto.

Como fortaleza se destacó el hecho de que las sesiones formativas se grabaran, lo que tuvo una influencia positiva en el alumnado ya que podía visionar las grabaciones en cualquier momento y les permitió seguir su propio ritmo.

El año pasado nos ocurrió que cuando explicabas una sesión formativa, si el alumnado aún no estaba en ese punto, no la aprovechaban, no le veían sentido a lo expuesto y cuando llegaban a esas tareas posteriores no sabían cómo hacerlas. Ahora al estar grabadas ha sido más fácil dirigirse a ese material (GF1_20-21).

El hecho de que las sesiones formativas en 2020-21 estuvieran disponibles en drive se valoró como ideal para avanzar en el trabajo, aunque su ritmo fuera más lento. Se vio la necesidad de buscar un sitio web institucional para el curso 2021-22.

En las sesiones formativas se les explicaron pautas muy concretas para llevar a cabo el TFG utilizando una metodología de ApS, marcando un cronograma a seguir. Las reuniones en 2019-20 fueron presenciales y se realizaron cada 15 días y se les dejaba espacio para resolver las dudas que tenían. En 2020-21, en cambio, las sesiones formativas fueron online y en 2021-22 las grabaciones se integraron en una plataforma digital de la universidad (egelapi).

Para el alumnado las sesiones formativas fueron una oportunidad para poner el norte a sus trabajos. La presencia conjunta de todo el profesorado en la misma clase daba fuerza a la formación y seguridad al alumnado. Yo creo que tuvo aspectos positivos esa iniciativa, al menos, hasta que vino la pandemia. Después de la pandemia todo cambió y, en algunas cosas, a peor (GF1_19-20).

Debido a que no todo el alumnado trabaja con el mismo ritmo, en el curso 2020-21 pensamos utilizar una plataforma para 2021-22 y así colgar las sesiones formativas y que las vieses a medida que tuvieran la necesidad de utilizarlas. Para 2022-23 se ha pensado dejar el material en la plataforma para utilizar las sesiones formativas de forma autónoma y ya veremos cómo sale. También, por lo que hemos visto, para que nos salgan bien las cosas tenemos que estar encima (GF2_21-22).

La forma de trabajar ha ido cambiando y se está buscando el camino más eficaz. El grupo docente continúa reflexionando de manera conjunta sobre su propia práctica. El alumnado valoró que los tiempos eran adecuados y también los contenidos trabajados en las sesiones. La necesidad de crear una plataforma digital para que cada persona adaptara el ritmo de trabajo a sus ritmos fue atendida en el curso 2022-23, creando el espacio virtual solicitado y ayudando a normalizar la formación.

2.3. Sobre el servicio desde la perspectiva docente

Cada estudiante atendió un proyecto diferente con objetivos específicos que se adaptaban a las necesidades de las entidades y/o de las escuelas y trataban de dar respuesta a una necesidad concreta. Las temáticas utilizadas por cada estudiante en sus servicios fueron muy variadas ya que atendían a necesidades muy diversas: desde el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la Expresión Corporal, igualdad, diversidad, dramatización, o juegos cooperativos, hasta el uso

coeducativo de los espacios de los patios. Las intervenciones en escuelas e instituciones se ajustaron a sus horarios.

Con todo el alumnado se ha realizado un diagnóstico de detección de necesidades. Han hecho una evaluación que se reflejó en las conclusiones y en las reflexiones recogidas en el trabajo, se observó que no están acostumbrados a hacer análisis y a compaginar la experiencia personal-profesional (GF5_19-20)

La preocupación por el contacto con centros escolares y entidades ha sido una constante durante el desarrollo de los proyectos.

Una parte del alumnado ha tenido mucha autonomía, se ha ocupado de todas las fases: el primer contacto, presentar el proyecto al equipo directivo, hacer el diagnóstico, decidir el diseño, ponerlo en marcha. Creo que ha sido muy enriquecedor y ha aportado grandes beneficios profesionales al alumnado, pero yo no he recibido un *feedback* directo del centro, habrá que mejorar esto (GF6_20-21).

Las experiencias vividas fueron muy diferentes en función del carácter de cada estudiante y de su iniciativa.

2.4. Las valoraciones desde la perspectiva docente

Las valoraciones de las entidades y escuelas desde la perspectiva docente fueron muy buenas. En general mostraron gran satisfacción con los servicios recibidos, y lo expresaron a través de encuestas y del correo electrónico.

Se han sumado al proyecto, han trasladado al alumno su necesidad, el profesorado de los centros se ha mostrado dispuesto a colaborar en la toma de decisiones en el diseño, han ofrecido facilidades al alumnado para poner en marcha el servicio y, además, han valorado muy bien todo lo hecho (GF6_20-21).

A pesar de las buenas valoraciones recibidas, también se solicitó mejorar algunos aspectos de cara al próximo curso, indicando que sería bueno poder realizar contactos más directos.

Desde la perspectiva del equipo docente las valoraciones del alumnado universitario, apuntan a que el ApSU supuso un trabajo

adicional. A pesar de eso, la implicación y los resultados de quienes llevaron a cabo la propuesta fueron muy buenos.

A mí me parece que aprenden y disfrutan mucho. Es una locura empezar, pero una vez que empiezan a funcionar aprenden un montón. La experiencia es muy enriquecedora y aprenden mucho (GF1_21-22).

Piensan que es un reto más difícil que otros TFGs, pero que cuando finalizan los proyectos, la satisfacción y motivación es superior, dándole mayor sentido a lo aprendido.

Las valoraciones del equipo docente con respecto al ApSU con los TFG son de satisfacción, ya que todo el equipo apareció dispuesto a repetir la experiencia y a recomendarla a otras personas.

Mi valoración es muy positiva. Me ha gustado mucho incorporar este enfoque en los TFG y ver cómo lo desarrolla cada estudiante. Se les permite incidir en su entorno más cercano y cada persona pone en marcha sus capacidades y recursos. Yo he aprendido mucho y creo que me ha motivado (GF5_19-20).

Repetiría la experiencia sin dudarlo. El próximo curso voy a ofrecer más proyectos de ApSU que el año anterior. A ver qué sale... (GF6_20-21).

Después de ver las valoraciones del alumnado, el equipo docente afirmaba que el ApSU aportó una formación extra con respecto a otros formatos de TFG. El trabajo conjunto realizado con entidades y escuelas conllevó un aprendizaje más contextualizado.

Los proyectos realizados fueron muy interesantes, en especial por atender los intereses y las necesidades de las diferentes entidades o centros, sin embargo, persiste la necesidad realizar convenios con más entidades.

Y a mí lo que más me ilusiona es construir puentes con las escuelas o con las diferentes entidades, porque me parece que tenemos que romper las murallas existentes en la universidad. Tienen que aprender desde situaciones reales (GF8_21-22).

Yo estoy muy contenta con la experiencia, cada año obtenemos mejores valoraciones (GF1_21-22).

En 2021-22 empezaron a llegar algunos acuerdos, lo que llevó al equipo docente a pensar que el trabajo iba por buen camino. También,

poco a poco, los proyectos han ido resultando más atractivos porque vemos en ellos otra forma de aprender y aumentan los perfiles del alumnado (con proyectos, ritmos y caminos muy diferentes). Parece que los reconocimientos reavivan los ánimos e ilusiones para seguir adelante.

Mi rol como profesora ha sido de ayuda en el camino. Analizamos el servicio, arreglamos conjuntamente la planificación, y resolvimos las dudas (GF9_20-21).

El equipo docente valoró positivamente lo conseguido; realizando un recuento, comentaron que se han defendido 50 TFGs con ApSU, donde han participado 35 entidades y centros educativos. Además, se han publicado 10 artículos, 6 capítulos de libro y se han realizado 20 comunicaciones en congresos internacionales con participación del alumnado universitario.

2.5. Retos de futuro

El equipo docente mostró ganas y fuerzas para seguir afrontando nuevos retos por el mismo camino. De cara al curso 2022-23 se propuso hacer grabaciones más profesionales de las sesiones formativas para colgarlas en una plataforma de la universidad, tipo *Moodle*, para que estén accesibles y se adapten al ritmo de cada persona.

Es muy apropiado que para el año que viene hagamos los vídeos y los renovemos, se puede probar qué pasa haciendo presencialmente únicamente las sesiones iniciales y finales, dándoles mayor autonomía. Marcaremos la diferencia, se respetará el ritmo de aprendizaje, se puede probar y ver qué pasa (E1_21-22).

Estabilizar convenios con diferentes escuelas e instituciones sigue siendo un reto a resolver para tener un carácter estable y conseguir un reconocimiento institucional.

El trabajo que estamos haciendo ahora requiere otros requisitos, estamos proponiendo algo como grupo, no individualmente para una asignatura, es una metodología transformadora en grupo y transformadora por el propio TFG. (GF2_21-22).

Seguir reflexionando y mejorando el proceso, conseguir poner en valor lo conseguido y seguir identificando cuáles son los aspectos de mejora son los mayores retos que hemos de afrontar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El equipo docente participante en proyectos de ApSU en los TFGs en Educación Física de este estudio reconoce las dificultades para impulsar este tipo de propuestas, pues solicita una mayor implicación por parte del alumnado universitario (Palape et al., 2022) y por parte del profesorado (Anaya-Ruiz et al., 2021). Los puntos clave en los que ha incidido el equipo docente han sido fundamentalmente que es necesario delimitar los tiempos para realizar los diagnósticos y para recibir las propuestas de las entidades y, de esa manera, poder ajustarse a los tiempos académicos de la universidad; si no se fuerzan estos tiempos, los proyectos pueden tener dificultades para ser llevados a cabo, y así se recoge en estudios como el de Palape et al. (2021). Las temáticas sobre las que desarrollar los proyectos de ApSU fueron una fuente de preocupación para el equipo docente y estuvieron dirigidas a actividades de dramatización y expresión corporal, juegos cooperativos y utilización de espacios de juego seguros desde la perspectiva de género. Estas inquietudes se pudieron resolver gracias a las entrevistas iniciales realizadas con las entidades, tal y como ocurría en las experiencias de Bastarrica et al. (2022), Chiva-Bartoll et al. (2018), y Maravé-Vivas et al. (2019). Igualmente, se detectaron aspectos de mejora en cuanto a estabilizar la relación con las entidades, tal como se indica en otros estudios (Aramburuzabala et al., 2019). Como puntos fuertes de la metodología cabría destacar, en la misma línea que otros estudios previos (Alonso et al., 2013; Giles et al., 2021), la transformación que se da en el alumnado al cambiar por completo el sentido y comprensión de la educación tras aplicar este tipo de metodologías.

Las dificultades iniciales surgidas se suplieron gracias a la motivación de un profesorado dispuesto a innovar para hacer más inclusiva la educación (Chiva-Bartoll et al., 2018; Siles y Puigdemívol, 2019).

Las percepciones docentes sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado muestran que con el ApSU se ha sorteado la rigidez de la estructura universitaria, saliendo de los muros de la facultad y cediendo el protagonismo al alumnado que, a su vez, ha adaptado sus horarios y

planificaciones a las necesidades de las escuelas y de las entidades (Aramburuzabala et al., 2019). Se han llevado a cabo iniciativas en entornos cercanos para dotar al alumnado de sensibilidad ante las desigualdades y compromiso social (García-Rico et al., 2020).

El personal docente de Educación Superior participante en el estudio mostró gran preocupación por la adecuada planificación de los proyectos de ApSU, reflexionando sobre su propia práctica (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2010). La especial preparación de las sesiones formativas y de reuniones programadas fue determinante para el éxito del proyecto (Santos-Pastor et al., 2019).

Para seguir construyendo participativamente el proyecto y marcar los retos futuros se ha reflexionado sobre el desarrollo de las sesiones formativas, lo que les ha llevado a buscar una plataforma de soporte; ésta ha sido un aspecto de mejora que ha permitido compartir información y mantener un cronograma de sesiones formativas. El acceso abierto ha facilitado la autonomía del alumnado y la mejor adaptación a los diferentes ritmos de trabajo (Lobato y Ilvento, 2013).

El equipo de docente ha mostrado gran preocupación por el aprendizaje de su alumnado y, por esta razón, se guió el proceso (Gleason y Rubio, 2020), a la vez que se intentó facilitar la adquisición de competencias profesionales por parte del alumnado (Lobato e Ilvento, 2013; Uranga et al., 2019). Se propusieron servicios vinculados a la competencia motriz y se centraron las propuestas en actividades cooperativas para favorecer las relaciones interpersonales del alumnado receptor del servicio (Bastarrica et al., 2022).

Atendiendo a los objetivos de este estudio se puede afirmar que se han conseguido identificar las preocupaciones y aspectos de mejora de los programas de ApSU desde la perspectiva del profesorado universitario. Entre las propuestas de mejora y retos que quedan por afrontar están: la formalización de convenios con diferentes instituciones y centros escolares, así como buscar la institucionalización y el reconocimiento del ApSU en su facultad. Se pueden identificar las preocupaciones recurrentes de este grupo que van ligadas a la planificación y a la recogida de información de las realidades de los entornos que se visitan. Otra preocupación son las competencias y habilidades desarrolladas por el alumnado (Chiva-Bartoll et al., 2019; García-Rico et al., 2020).

Como reto se propone poner en valor el trabajo realizado en estos años ahondando en los puntos fuertes de la metodología, mantener la

estructura de formación y seguimiento al alumnado, así como ofrecerles herramientas de evaluación de su propio trabajo y para el seguimiento de la práctica a través de diarios etnográficos. Otro punto fuerte identificado ha sido acercar al alumnado a la resolución de problemas en contextos reales impulsando la reflexión sobre su propia práctica (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2010). Para dar continuidad al proyecto y fortalecerlo, se propone seguir manteniendo estas dinámicas de reflexión evaluativa sobre la propia práctica docente universitaria y seguir escuchando las voces de todas las personas implicadas (alumnado, entidades, personas receptoras), que tan buenos resultados les han proporcionado hasta el momento (Torres et al., 2020).

Se puede concluir este estudio afirmando que: 1) la reflexión sobre la propia práctica del profesorado universitarios es imprescindible en los proyectos de ApSU para seguir avanzando; 2) las sesiones formativas mejoran al ser ofrecidas en soportes digitales ya que permiten al alumnado hacer consultas en el momento necesario; y 3) es necesario consolidar las relaciones con los socios comunitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Israel, Arandia, Maite, Martínez, Isabel, Martínez, Begoña y Gezuraga, Monike (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 195-216. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.010>
- Anaya-Ruiz, Fátima, Suarez Lantarón, Belén y López Mendialdea, Ana M. (2021). El Aprendizaje-Servicio en la familia profesional de servicios socioculturales desde la perspectiva de los docentes. *Campo abierto: revista de Educación*, 40(1), 35-44. DOI: <http://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.35>
- Aramburuzabala, Pilar (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *RIEJS*, 2(2), 5-12. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Aramburuzabala, Pilar, Santos-Pastor, Marisa, Chiva-Bartoll, Oscar, y Ruiz-Montero, Pedro (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-

- deportivas para la inclusión social. *Publicaciones*, 49(4), 19–27. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Barbour, Rosaline (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bastarrica, Olatz, Arín-Ferré, Miren, López-Coca, Miriam, Martínez-Abajo, Judit y Vizcarra-Morales, María-Teresa (2022). Talleres de expresión corporal en Educación Primaria: una experiencia de Aprendizaje-Servicio. *Didacticae*, 12, 46-62. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.46-62>
- Chiva-Bartoll, Oscar, Pallarés-Piquer, Marc y Gil-Gómez, Jesús (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Chiva-Bartoll, Oscar, Salvador-García, Celina, Capella-Peris, Carlos y Maravé, María (2019). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 71(3), 63-77. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67773>
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Deeley, Susann J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa*. Volumen V. Gedisa.
- Fernández-Cabrera, Miguel, Jiménez, Francisco, Cabeza, Jaime y Ortiz de Zárate, David (2020). ApSU en un contexto de justicia social. El encuentro socio deportivo. *Tándem*, 70, 45-51.
- Franco-Sola, Marc, Figueras, Sara, Campos-Rius, Josep, y Sebastiani, Enric (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio en Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado universitario. *Contextos Educativos*, 27, 65-81. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.4656>

- Flick, Uwe (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- García-Rico, Luis, Carter-Thuillier, Bastian, Santos-Pastor, Marisa y Martínez-Muñoz, Fernando (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. *RIEJS*, 9(2), 29–47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- Giles, Javier, Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. *Contextos Educativos*, 27, 31-46. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.4607>
- Gleason, Miriam y Rubio, Julio (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista de Educación*, 44(3). 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Gómez, Jesús, Latorre, Antonio, Sánchez, M. y Flecha, Ramón (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- Hinojosa-Alcalde, Ingrid, Serra, Pedrona y Soler, Susanna (2022). Aprendizaje-servicio y centros penitenciarios: Una experiencia brutal que te cambia la manera de ver la sociedad. *Didacticae*, 12, 63-73. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.63-73>
- Imbernón, Francesc (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó
- Krueger, Richard A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Kvale, Steiner (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lleixà, Teresa y Nieva, Carolina (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 185-198. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Lobato, Clemente y Ilvento, María Celia (2013). La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU*, 11(2), 17-25. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5564>

- Maravé-Vivas, María, Gil-Gómez, Jesús y Trilles-Andreu, María (2019). Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario. *Publicaciones*, 49(4), 111-125. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11731>
- Mayor, Domingo y Rodríguez-Martínez, Dolores (2016) Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 534-552. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Páez, Mireia y Puig-Rovira, Josep María (2013). La reflexión en el aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001>
- Palape, Inés, Sepúlveda, Gaby, Vizcarra, María-Teresa y Gamito, Rakel (2022). Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos. *RIDAS*, 13, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.1>
- Peralta, Louisa, O'Connor, Donna, Cotton, Wayne y Bennie, Andrew (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy. *Teaching Education*, 27(3), 248-266. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>.
- Pérez-Serrano, María Gloria (2014). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Perrenoud, Philippe (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rapley, Tim (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Rekalde, Itziar, Vizcarra, María-Teresa y Macazaga, Ana (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. DOI: <https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Richardson, Laurel y St. Pierre, Elisabeth Adams (2017). La escritura. Un método de investigación. En Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln

- (coord.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Gedisa.
- Rosa-Guillamón, A. (2019). Análisis de la relación entre salud, ejercicio físico y condición física en escolares y adolescentes. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.1>
- Rutti, Raina M., LaBonte, Joanne, Helms, Marilyn Michelle, Hervani, Aref Agahei y Sarkarat, Sy (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education + Training*, 58, 422-438. DOI: <http://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0050>
- Santos-Pastor, Marisa, Martínez-Muñoz, Fernando y Cañadas, Laura (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 110-118. DOI: <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12000>
- Sartor-Harada, Andressa, Azevedo, Juliana, Pueyo-Villa, Silvia y Tejedor-Calvo, Santiago (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: la percepción del profesorado. *Formación Universitaria*, 13(3), 31-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Siles, Belinda y Puigdellívol, Ignasi (2019). Aceleración del aprendizaje para combatir las desigualdades. En Ignasi Puigdellívol, Cristina Petrenas, Belinda Siles y Andrea Jardí. (eds.). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (pp. 211-253). Graò.
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Torres, Mónica, Yopez, Danilo y Lara, Adriana (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revistas Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Uranga, María José (Coord.), Cruz, Estheher, Eizagirre, Ana Isabel, Gil, Pilar, Losada, Daniel, y Ruiz de Gauna, Pilar (2019). *Catálogo de competencias transversales*. UPV/EHU.
- Velasco, Elisa y Sánchez, Francisco Javier (2021). Ni uno atrás: cómo atender y trabajar la Diversidad desde la asignatura de Educación Física usando Metodologías Activas. En Honorato Morente, Francisco Tomás González y

Angel Simón (Coords.). *Metodologías activas en la práctica de la Educación Física* (pp. 123-137). Morata.

Vizcarra, María-Teresa, Macazaga, Ana y Rekalde, Itziar (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301.

DOI: <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>

Woods, Phil y Smith, Joan (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.