

María Luisa Santos-Pastor
Enrique Rivera-García (coords.)

Guía de buenas prácticas

**Aprendizaje-servicio en
actividad física y deporte**

Guía de buenas prácticas

María Luisa Santos-Pastor
Enrique Rivera-García
(coords.)

Guía de buenas prácticas

Aprendizaje-servicio
en actividad física y deporte

Colección Horizontes Universidad

Título: *Guía de buenas prácticas. Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*

Financiación: Proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de «Proyectos I+D+i» en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 01100011033. Duración: 3 años y 8 meses (2020-2024).



Primera edición: abril de 2024

© María Luisa Santos-Pastor y Enrique Rivera-García (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
email: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10054-29-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo	11
BERTA PAZ LOURIDO, PILAR ARAMBURUZABALA	
Presentación: aprendizaje-servicio, una oportunidad para la inclusión social.	15
MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR, ENRIQUE RIVERA-GARCÍA	
BLOQUE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	
1. Antecedentes y evolución del aprendizaje-servicio en actividad física y deporte: una mirada crítica	29
JOHAN RIVAS-VALENZUELA, CARMEN TRIGUEROS, ENRIQUE RIVERA-GARCÍA, ALBERTO MORENO-DOÑA	
2. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas para la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte	47
OSCAR CHIVA-BARTOLL, MARINA GARGALLO-GARCÍA, CELINA SALVADOR-GARCÍA, MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
3. Hacia un quehacer universitario renovado: propuesta de un código ético y de conducta para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior . . .	61
JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ, MARTA RUIZ-CORBELLA	

**BLOQUE II. HERRAMIENTAS Y ORIENTACIONES PARA
LA VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS DEL APRENDIZAJE-
SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE**

4. Herramienta para el seguimiento y la evaluación de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Matriz de indicadores 77
MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR, HIGINIO F. ARRIBAS CUBERO,
L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ, JONATÁN FRUTOS DE MIGUEL,
IGNACIO GAROZ PUERTA, ELENA LÓPEZ-DE-ARANA,
MARÍA TERESA CALLE MOLINA, RAQUEL AGUADO-GÓMEZ
5. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. 99
PILAR ARISTIZÁBAL LLORENTE, JOSEP CAMPOS RIUS, JONATAN FRUTOS,
SARA FIGUERAS COMAS, MARC FRANCO SOLA, ANTONIO GÓMEZ RIJO,
FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, TERESA LLEIXÀ ARRIBAS, RICARDO MARTIN MOYA,
ENRIC SEBASTIANI OBRADOR, MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES

**BLOQUE III. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LOS
PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN
LOS AGENTES IMPLICADOS**

6. Evaluación del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el alumnado. 113
PEDRO J. RUIZ-MONTERO, MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR,
L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ, JESÚS GIL GÓMEZ
7. Aproximación a las teorías implícitas de los participantes como facilitadores para la construcción del guion de entrevista semiestructurada para el profesorado 123
JOHAN RIVAS-VALENZUELA, ENRIQUE RIVERA-GARCÍA, ALBERTO MORENO,
CARMEN TRIGUEROS, ANALU LÓPEZ-VÉLEZ, OLATZ BASTARRIKA,
MARÍA TERESA VIZCARRA
8. Una propuesta de guion de entrevista: la presencia de las personas responsables de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. 137
HIGINIO FRANCISCO ARRIBAS CUBERO, ROBERTO MONJAS AGUADO,
AINHOA GÓMEZ-PINTADO, JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO, RAKEL GAMITO GÓMEZ,
MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES

9. Orientaciones para la construcción de instrumentos de recogida de información para personas receptoras en proyectos de aprendizaje-servicio universitario 145
 MARÍA TERESA CALLE-MOLINA, RAQUEL AGUADO-GÓMEZ,
 ISMAEL SANZ-ARRIBAS, ELENA LÓPEZ DE ARANA PRADO,
 MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES

BLOQUE IV. EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS EN
 APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
 PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

10. Experiencia 1. Transformando realidades. Un estudio de caso de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU en el programa Campus Bizia Lab. El aprendizaje-servicio en los trabajos de fin de grado y máster 163
 RAKEL GAMITO GÓMEZ, ANA LUISA LÓPEZ-VÉLEZ, AINHOA GÓMEZ-PINTADO,
 JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO, OLATZ BASTARRICA VARELA,
 PILAR ARISTIZABAL LLORENTE, MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES
11. Experiencia 2. Perspectiva de género en proyectos de aprendizaje-servicio en actividades físico-deportivas en el medio natural 185
 NURIA CUENCA SOTO, MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR, OSCAR CHIVA-BARTOLL,
 L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ
12. Experiencia 3. Escalada para Conectar: un proyecto de aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la salud mental 203
 HIGINIO FRANCISCO ARRIBAS-CUBERO, JAVIER CANO SANZ,
 JONATAN FRUTOS-DE MIGUEL, ALBA GARCÍA GONZÁLEZ, FELIPE HERMIDA ARIAS
13. Experiencia 4. Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en alumnado con discapacidad intelectual del programa Promentor 221
 IGNACIO GAROZ PUERTA, MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR,
 L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ, MARÍA TERESA CALLE MOLINA,
 RAQUEL AGUADO GÓMEZ, MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ BARRIO, ISMAEL SANZ ARRIBAS,
 ANDRÉS PONCE GARZARÁN

14. Experiencia 5. Derribando muros: un proyecto de ApS a través de la actividad físico-deportiva en el ámbito de justicia juvenil desde el máster de formación del profesorado de la Universidad de La Laguna.	237
ANTONIO GÓMEZ RIJO, ABRAHAM GARCÍA FARIÑA, JAIME CABEZA MARRERO, MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA, FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ	
15. Experiencia 6. Aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y deporte: una propuesta por la inclusión de colectivos infantiles	255
MARTA SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, CELINA SALVADOR-GARCÍA, MARÍA MARAVÉ-VIVAS, JESÚS GIL-GÓMEZ	
16. Experiencia 7. Aprendizaje-servicio crítico feminista en centros penitenciarios en Cataluña a través de la actividad física y el deporte	269
INGRID HINOJOSA-ALCALDE, SUSANNA SOLER	
17. Experiencia 8. Programa de aprendizaje-servicio con migrantes en la Ciudad Autónoma de Melilla: actividad física, aprendizaje de inglés como lengua extranjera y valores interculturales	281
PEDRO JESÚS RUIZ-MONTERO, EEVA-MARIA HOOLI, MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR	
Transferencia de la investigación en aprendizaje-servicio en actividad física y deporte para su aplicación práctica.	295
Sobre los coordinadores	303
Índice	305

Prólogo

Prologar un libro es un acto de reconocimiento a la calidad del trabajo realizado, a las personas responsables de su autoría y a la huella que dejará en quienes se acercarán a leerlo. Por ello, es un placer y un honor desarrollar esta función ante una publicación que concreta la magnitud de un proyecto de investigación interuniversitario en una guía de buenas prácticas.

Tenemos ante nosotros el resultado de un esfuerzo titánico que une tres dimensiones en una: la inclusión social, el aprendizaje-servicio y la actividad física y el deporte. Son múltiples las experiencias conocidas sobre el potencial del aprendizaje-servicio universitario, pero pocos los libros que documenten con maestría cada uno de los pilares que fundamentan este enfoque pedagógico. Pero no se queda ahí. Se hace una aproximación histórica y conceptual, se relatan experiencias concretas y se aportan claves para su transferencia a otros contextos. Así construido, este relato nos permite relacionar lo teórico con lo experiencial, observar prácticas educativas innovadoras vinculadas a la justicia social y profundizar en un enfoque pedagógico encaminado a transformar nuestras universidades.

Es un libro con visión, misión y función, que abre puertas a quienes no conocen este enfoque pedagógico y que refuerza la importancia de su institucionalización. No es únicamente una renovación metodológica, se trata de un cambio radical que compromete a la universidad y a la comunidad. Las experiencias seleccionadas pueden extraerse como perlas, para engazarlas luego con el hilo de la dignidad y los derechos humanos. Una sociedad inclusiva se construye sobre prácticas educativas activas, críticas y contextualizadas. Tomar conciencia, abrir debate y sugerir caminos de acción no es suficiente. Es necesario palpar la experiencia a través de la lectura de libros como este, donde los beneficios e impacto para los y las estudiantes no se intuyen, no son un resultado fútil, sino que se asumen con la trascendencia de un punto y seguido. Porque las

entidades y los sectores de la comunidad no están en un párrafo aparte. Sus necesidades son exploradas para poner en ellas un nuevo foco que no estigmatice y fomente la diferencia injusta, sino que aporte soluciones educativas, promueva el emprendimiento responsable y contribuya a una sociedad más justa.

Felicito, por tanto, al equipo por su buen hacer, por su generosidad al compartir sus resultados en este libro, y apelo al lector a mantenerlo cerca, pues su consulta es obligada para quienes pretendan contribuir a una educación de calidad ligada al compromiso crítico.

BERTA PAZ LOURIDO

Presidenta de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario
Vicepresidenta de la European Association of Service-Learning in Higher Education

En un mundo en el que la educación superior se enfrenta constantemente al desafío de preparar al estudiantado para ser ciudadanas y ciudadanos globales competentes y con conciencia social, el enfoque del aprendizaje-servicio universitario emerge como una poderosa herramienta pedagógica. Esta guía de buenas prácticas, que explora la integración del aprendizaje-servicio en el ámbito de la actividad física y el deporte en el contexto universitario, representa un avance significativo en la comprensión de cómo la educación superior puede contribuir a la educación integral de un alumnado comprometido con la justicia social.

El aprendizaje-servicio universitario va más allá de la mera adquisición de conocimientos académicos, pues implica la aplicación de dichos conocimientos, por parte del estudiantado, en beneficio de la comunidad. En el caso de la actividad física y el deporte, esta integración ofrece oportunidades únicas para que las y los estudiantes no solo desarrollen competencias y conocimientos en el campo de la educación física y el deporte, sino que también adquieran un sentido de responsabilidad social y compromiso cívico.

En esta guía, profesionales con gran experiencia y pioneros del aprendizaje-servicio universitario a nivel europeo comparten sus conocimientos teóricos, pero, además, ofrecen numerosos recursos prácticos y ejemplos de proyectos desarrollados que pueden implementarse en entornos educativos diversos. Desde proyectos en el ámbito de la salud mental hasta iniciativas de promoción de la salud en un centro penitenciario, cada ejemplo ilustra cómo el aprendizaje-servicio puede enriquecer la experiencia universitaria y preparar al estudiantado para que sea agente de cambio en la sociedad.

Al ofrecer una combinación de teoría, investigación y práctica, esta guía de buenas prácticas se convierte en un recurso invaluable para docentes, estudiantes y líderes comunitarios que desean aprovechar el poder transformador del aprendizaje-servicio universitario en el campo de la actividad física y el deporte. Estoy segura de que los lectores encontrarán en estas páginas inspiración y orientación para integrar este enfoque metodológico en sus propias prácticas educativas y contribuir, así, a la construcción de un mundo más justo, saludable y solidario.

PILAR ARAMBURUZABALA

Profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid

Presidenta fundadora de EASLHE

Experta en aprendizaje-servicio

Presentación: aprendizaje-servicio, una oportunidad para la inclusión social

MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR
ENRIQUE RIVERA-GARCÍA

Actualmente, la sociedad exige a la institución universitaria una mayor participación e implicación en los grandes retos sociales. Si la universidad quiere cumplir con estos requerimientos, debe aspirar a redefinir las funciones que le han sido encomendadas: docencia, investigación y compromiso social. En este marco, el aprendizaje-servicio universitario (ApSU) se erige como modelo pedagógico que puede responder a este propósito, en tanto que tiene como protagonistas a los tres vértices del cambio: alumnado universitario, profesorado y colectivos sociales. Los primeros tendrán la oportunidad de aprender las competencias instrumentales y transversales en contextos reales; los segundos, actuarán de mediadores para el cambio, y los terceros podrán participar en la sociedad, empoderándose gracias a los aprendizajes proporcionados por la universidad.

En este libro se presentan los resultados obtenidos en el marco del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2019).¹

El objeto de la investigación se ha centrado en indagar sobre las posibilidades del ApSU en la actividad física y el deporte (AFD) para favorecer la inclusión social de colectivos desfavorecidos, tratando de dar respuesta a: ¿cuál es el impacto que tiene el ApSU en cada uno de los agentes implicados? ¿Qué indicadores nos pueden ayudar a evaluar la calidad de las prácticas realizadas en este ámbito? ¿Es factible la elaboración de recomendaciones que orienten el desarrollo de proyectos de ApSU de calidad vinculadas a la actividad física y el deporte para colectivos en riesgo social?

1. Financiación: Proyecto I+D+i *Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social*. Convocatorias de «Proyectos I+D+i» en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración: 3 años (2020-2023).

Es evidente que el ApSU en AFD constituye una opción para avanzar en el conocimiento relativo a la inclusión de diferentes colectivos en situación de exclusión socioeconómica, siguiendo la definición establecida por la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud OMS en su estudio sobre la promoción de la actividad física en grupos en situación de desventaja social,² la cual hace referencia a:

[...] aspectos socioeconómicos (incluyendo ingresos, empleo, educación, estatus socioeconómico), así como a aspectos socioculturales (tales como género, etnia, religión, cultura, estatus de migrante, capital social...), socio-geográficos (como el hecho de residir en barrios desfavorecidos) o vinculados a la edad.

El éxito de estos programas de promoción de la AFD en estos colectivos se apoyan en unos principios claros, entre los que destacan: facilitar las condiciones de acceso a programas de AFD, adaptarse a las necesidades personales y colectivas, favorecer el empoderamiento y la participación para lograr beneficios reales, motivar y sensibilizar sobre el interés que tiene la práctica de actividad física, ofrecer un tratamiento transversal y globalizador que impacte en la vida de las personas, normalizar la práctica de AFD. Todo ello sin olvidar que deben ser puestos en marcha por personal cualificado, ser evaluados y tener un seguimiento, además de tener un apoyo institucional que favorezcan las colaboraciones, coaliciones y patrocinios.

En los últimos años han ido proliferando las experiencias de ApSU, especialmente en AFD. La creación de la Red Internacional de Investigación en ApSU para la inclusión social (RIADIS) en 2019, al amparo de la convocatoria de Redes de Investigación del Consejo Superior de Deporte, ha dado lugar a una consistente producción científica, integrando diversidad de contextos y ámbitos de acción, que avala el potencial de este enfoque formativo con una clara incidencia en la transformación de la sociedad.

2. *Physical activity promotion in socially disadvantaged groups: principles for action*. Serie: PHAN Work Package, Copenhagen, World Health Organization, 2013, p. 92.

Actividad física y deporte, oportunidad para la inclusión social

Los estudios sobre AFD e inclusión de las personas de colectivos vulnerados suelen tener diferentes perspectivas. Por una parte, están los estudios orientados a la promoción de la AFD entre estos grupos, entendiendo que la inclusión en la práctica de AFD supone un avance en el pensamiento social dirigido a romper barreras que limiten la participación plena en programas de AFD, y por extensión en el entorno socioeconómico, de colectivos en situación de desventaja. Por consiguiente, es importante que se facilite a estos colectivos vulnerables el acceso a la práctica de AFD con el fin de pasar a formar parte de las actividades diarias y sus beneficios sean sostenidos en el tiempo (SIIS, 2018). Por otra parte, están los estudios que entienden que la AFD es un instrumento importante de socialización, mediante el cual se descubren y practican valores esenciales de las sociedades modernas (Guerrón *et al.*, 2023), por lo cual es una vía de inclusión de dichos colectivos en la sociedad. Finalmente, están los estudios que entienden que la AFD debe ser inclusiva y, por lo tanto, debe tener un diseño universal que permita participar conjuntamente a personas heterogéneas.

Los programas de ApSU en AFD que se ofrecen desde la universidad suelen tener esta triple perspectiva. Es decir, buscan promocionar la AFD entre los grupos desfavorecidos, utilizándola como un instrumento de socialización y proponiendo diseños en los que participe conjuntamente alumnado universitario y personas pertenecientes a colectivos en situación de desventaja.

Por lo general, los proyectos de ApSU se llevan a cabo con colectivos de entidades sociales diversas, pertenecientes, en su mayoría, al Tercer Sector (fundaciones, asociaciones, instituciones públicas y ONG). En concreto, la investigación desarrollada se ha centrado en diversos colectivos cuyos resultados se presentan en el cuarto bloque. No obstante, en consonancia con las investigaciones revisadas, los proyectos de ApSU en AFD impactan en la comunidad, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de estas personas y la concienciación del alumnado sobre su protagonismo para transformar la realidad de personas en situación de desventaja.

a) Inclusión de personas privadas de libertad

Numerosos estudios presentan la AFD como un medio de socialización que facilita la vida cotidiana en centros penitenciarios y que es utilizado como un instrumento de reinserción y, por tanto, de inclusión social. Romera (2022), Sandoval-Iniesta y Alonso (2023) presentan estudios de

corte etnográfico, tratando aspectos como el uso del tiempo libre, las percepciones de los reclusos sobre beneficios terapéuticos, control social, gestión de conflictos, entre otros. La rehabilitación y la inserción social resultan, sin embargo, temas recurrentes en los estudios sobre deporte y prisión. Diversas experiencias de ApS entre alumnado universitario y personas privadas de libertad se han abordado en esta investigación. El impacto de uno de estos programas de ApSU en AFD quedaba ya reflejado en el trabajo de Lleixà y Nieva (2018).

b) Inclusión de personas con diversidad funcional

El acceso de las personas con discapacidad a la AFD resulta una cuestión de tipo ético y social, en el sentido de que estas personas tienen derecho a los importantes beneficios que aportan dichas actividades. La inclusión en educación física escolar se ha estudiado desde muy diversas ópticas entre las que destacan, según la revisión realizada por Block y Obrusnikova (2007): el soporte que recibe el alumnado con discapacidad; la sensibilización de los compañeros; la inclusión y el entorno educativo; las actitudes del alumnado sin discapacidad; las interacciones sociales; el tiempo académico de aprendizaje; y las actitudes y la formación profesorado. Una perspectiva diferente la ofrecen las actividades físicas y el deporte adaptado (Ríos y Panchón, 2018) cuyos defensores entienden que son una forma de facilitar el acceso a la práctica deportiva y en consecuencia promover la inclusión social. Hay que destacar, sin embargo, que las actitudes de compañeros y compañeras de práctica, así como de agentes educadores, resulta el elemento en que más enfatizan los diferentes estudios como clave en la inclusión de las personas con discapacidad (Chiva *et al.*, 2019). Los programas de ApSU tienen invariablemente entre sus objetivos el de desarrollar dichas actitudes.

c) Inclusión de personas mayores

La actividad física en personas mayores es altamente recomendada, tanto desde el punto de vista de mejora de la calidad de vida como de prevención de las enfermedades. Las actividades aeróbicas de moderada intensidad junto con actividades de estiramiento muscular y flexibilidad son las más indicadas, acompañadas de actividades de equilibrio para prevención de caídas. Si, además, tenemos en cuenta los estudios que constatan que existen mejoras significativas en la percepción de bienestar y autoeficacia cuando estas actividades van acompañadas de un incremento de las relaciones sociales (León-Olivares *et al.*, 2019), quedan perfectamente justificados los programas de ApSU de actividad física en colectivos de personas mayores (Ruiz-Montero *et al.*, 2016).

d) Inclusión de infancia y adolescencia en situación de exclusión social

Un colectivo que genera especial preocupación es el de los menores y jóvenes en riesgo de exclusión. Garcés *et al.* (2019) consideran que se hallan en riesgo por vivir en un entorno negativo de pobreza y marginación social, bajo unas circunstancias personales desfavorables, que pueden conducirles a caer en múltiples conductas perjudiciales y anti-sociales. Por otra parte, como indica SIIS (2018), existen estudios que afirman que estos menores y jóvenes en riesgo de exclusión practican deporte en menor medida que aquellas personas de mayor estatus socioeconómico. Estos jóvenes, aparte de los beneficios que pueden encontrar en lo que se refiere a la salud, pueden adquirir, mediante la práctica de la AFD, habilidades sociales para aplicar en su vida cotidiana, favoreciéndose, así, su inclusión social (Açıkgöz *et al.*, 2022). Algunos estudios (Morgan *et al.*, 2019) señalan la confianza, el reconocimiento y el desarrollo de la autoestima como elementos clave para la inclusión y que estos jóvenes pueden desarrollar si las condiciones de la práctica van dirigidas a potenciar relaciones interpersonales.

En la revisión de la literatura y de programas deportivos específicamente destinados a personas jóvenes en situación de exclusión social, realizada por SIIS (2018), se perfilan cuatro tipos de intervenciones: medidas universales para fomentar el deporte base; ayudas económicas y en especie dirigidas a las personas usuarias; acciones para fomentar el deporte espontáneo; programas de mentoría. Es una manera de dar respuesta a la exigencia planteada por Parker *et al.* (2019) cuando dicen que los programas deportivos para jóvenes en riesgo realmente son beneficiosos si hay un claro compromiso de la comunidad.

Esta heterogeneidad de propuestas y la diversidad de colectivos se ven reflejadas en diferentes resultados obtenidos en la investigación realizada cuyos resultados presentamos en esta *Guía de Buenas Prácticas*, que pretende ser un punto de partida para concretar actuaciones de mayor calado de cara a propiciar una evaluación más exhaustiva del impacto del ApSU en AFD.

Sin duda, aunar esfuerzos es la clave si queremos desarrollar una investigación de calidad que repercuta en una mejora de las políticas sociales en materia de AFD inclusivo; para este fin, la investigación desarrollada se ha apoyado en el trabajo colaborativo y en red como eje fundamental. Este trabajo en red no solo se justifica por el reconocimiento de RIADIS y el equipo que la integra (36 investigadores de 10 universidades españolas), sino por la vinculación que mantiene con otras redes y grupos de investigación nacionales y extranjeros (Red OcioGune, Grupo Desafío, Red de Evaluación Formativa y Compartida, Red de Educación Física en la Naturaleza, Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servi-

cio, entre otras). Además de la conexión con otros colegas del contexto internacional (Chile, Colombia, Francia, Honduras), que ha permitido diseñar acciones conjuntas de intercambio de experiencias y de resultados de investigación.

Como equipo de investigación, considerando las últimas conclusiones obtenidas y en consonancia con los resultados de otros estudios internacionales (Calle-Molina *et al.*, 2022; Campos-Rius, 2022; Capella-Peris, 2020; Chiva-Bartoll *et al.*, 2021; Cuenca *et al.*, 2023; Dapena *et al.*, 2022; de Arana *et al.*, 2023; Garcés *et al.*, 2022; García-Rico, 2023; Mtawa y Wilson-Strydom, 2018; Morales y Lleixá, 2022; Prado *et al.*, 2023; Rego *et al.*, 2022; Ruiz *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2020; Trigueros *et al.* 2019), nuestro trabajo se apoya en la necesidad de seguir avanzando científicamente con el fin de aportar vías de intervención para el desarrollo de programas de ApSU en AFD para la inclusión social de personas desfavorecidas.

Como resultado del trabajo desarrollado, esta *Guía de Buenas Prácticas en ApS en AFD* se estructura en cuatro apartados.

El primero pretende ser un punto de partida, presentando los fundamentos teóricos del ApSU desde una visión crítica y global del panorama de la investigación. Asimismo, se expondrán las claves del ApSU y su conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Igualmente, se incluye una propuesta de un código ético y de conducta para el desarrollo de proyectos de ApSU.

En la segunda parte se expondrán las herramientas construidas para valorar el impacto de los proyectos de ApSU. En concreto, aquellas que nos acercarán a valorar la calidad de los proyectos (Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU y rúbrica para la autoevaluación de proyectos).

En la tercera sección se proponen herramientas para recoger la voz de las diferentes personas implicadas en los proyectos (colectivos, alumnado, profesorado y personal de las entidades sociales).

En el cuarto apartado se expondrán ocho buenas prácticas de experiencias de ApSU en AFD desarrolladas con diversos colectivos:

- Experiencia 1. Transformando realidades. Un estudio de caso de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU en el programa Campus Bizia Lab. El aprendizaje-servicio en los trabajos de fin de grado y máster.
- Experiencia 2. Perspectiva de género en proyectos de aprendizaje-servicio en actividades físico-deportivas en el medio natural.
- Experiencia 3. Escalada para Conectar: un proyecto de aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la salud mental.

- Experiencia 4. Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en alumnado con discapacidad intelectual del programa Promentor.
- Experiencia 5. Derribando muros: un proyecto de aprendizaje-servicio a través de la actividad físico-deportiva en el ámbito de justicia juvenil desde el máster de formación del profesorado en Educación Física de la Universidad de la Laguna.
- Experiencia 6. Aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y deporte: una propuesta por la inclusión de colectivos infantiles.
- Experiencia 7. Aprendizaje-servicio crítico feminista en centros penitenciarios en Cataluña a través de la actividad física y el deporte.
- Experiencia 8. Programa de aprendizaje-servicio con migrantes en la Ciudad Autónoma de Melilla: actividad física, aprendizaje de inglés como lengua extranjera y valores interculturales.

En el último bloque se presentan diversas infografías diseñadas para sintetizar algunos pasos y orientaciones para el desarrollo de los proyectos de ApSU. Todas ellas han sido construidas a partir del reporte de las experiencias implementadas en la investigación.

Por último, cabe mencionar el impacto social que esta investigación ha supuesto. En concreto, la aplicación de los proyectos de ApSU con diversos colectivos ha podido responder a las necesidades reales que emergían de determinados contextos en situación de necesidades socioeconómicas, habiendo incidido en la transformación de ciertas prácticas universitarias, al vincularlas en mayor medida a la comunidad, construyendo, así, una relación de reciprocidad y cooperación con el entorno social.

Las repercusiones de este proyecto sobre el tejido social han incidido directamente sobre la posibilidad ofrecida a los colectivos sociales en situación de desventaja para acceder a actuaciones educativas a las que no podrían acceder sin formar parte de este proyecto, pues se ofrece un servicio gratuito basado en la solidaridad y en la Justicia Social.

En cuanto al impacto social, a través del impacto en el aprendizaje del alumnado, profesorado universitario y comunidades educativas o entidades sociales, se ha contribuido a que la comunidad participante desarrolle una mirada más crítica, un sentido de justicia social y responsabilidad cívica, con actitudes solidarias y colaborativas, y prácticas inclusivas en lo referente al género y a la disminución de las desigualdades, diseñando y ofreciendo actividades educativas innovadoras y de calidad.

En este sentido, uno de los objetivos de las universidades es construir nuevos puentes y mantener los anteriormente edificados entre la Universidad y la comunidad, a la que tradicionalmente han estado desvinculadas. Desde esta consideración, se ha posibilitado una relación basada

en la reciprocidad, esto es, haciendo que todas las personas involucradas aprendan y enseñen. A través de los servicios se ha tratado de dar respuesta a las desigualdades sociales que ocurren en las instituciones con y en las que se coopera. Por tanto, se ha contribuido a ir transformando la realidad comunitaria, de modo que se den cambios a nivel personal, colectivo y organizacional.

Asimismo, la Universidad puede y debe asumir la construcción de un entorno social sostenible, reto que se plantea en la Agenda 2030. Para ello, es indispensable incorporar e institucionalizar prácticas o metodologías innovadoras acordes con los principios de sostenibilidad. Es decir, incorporar innovaciones pedagógicas con enfoques holísticos multidisciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares, dialógicos, y experienciales, que faciliten la comprensión de problemas complejos con un propósito transformador. Entre estas innovaciones se encuentra el aprendizaje-servicio. A través de este proyecto, se ha fomentado el desarrollo de algunos de los Objetivos de Agenda 2030 de la Unesco, respondiendo al programa Horizon 2030. Sobre todo, se ha procurado incidir en el ODS 4, que reivindica la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

Esta investigación ha supuesto un paso adelante para implementar el ApSU en AFD en la formación de profesorado. También nos ha permitido construir un modelo de ApSU en AFD común para aplicar en contextos diversos. Consideramos que el ApSU es una metodología eficaz en la enseñanza universitaria, al haber demostrado que ofrece mejoras en los aprendizajes y en el desarrollo de las competencias profesionales futuras, en conexión con compromiso ético y servicio a la comunidad en la que deberá ejercer su profesión docente.

Los resultados obtenidos muestran un impacto social y económico relevante, pues se establecen pautas que podrán ser empleadas en la implantación de nuevas políticas educativas y formativas orientadas a la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Açıkgöz, S., Haudenhuyse, R. y Hacisoftaoğlu, İ. (2022). «There is nothing else to do!»: the impact of football-based sport for development programs in under-resourced areas. *Sport in Society*, 25(2), 281-298. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1778670>
- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta

- de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 13.
- Bastarrica, O., Vizcarra Morales, M. T., Martínez-Abajo, J. y Luisa López-Vélez, A. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar: una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 48.
- Block, M. E. y Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. DOI: 10.1123/apaq.24.2.103
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., Garzarán, A. P., Vizcarra-Morales, M. T. y López-de Arana-Prado, E. (2022). ¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de Aprendizaje-Servicio en AFD? *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 12, 32-45.
- Campos-Rius, J., Franco-Sola, M., Figueras, S. y Lleixà Arribas, T. (2022). Diseños de rúbricas de proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito de la actividad física y del deporte: una revisión narrativa. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 19-39.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: a mixed methods approach. *J. Teach. Phys. Educ*, 39, 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, O., Salvador-García, C. y Valverde, T. (2021). Impact of a Physical Education Service-Learning programme on ASD children: a mixed-methods approach. *Children and Youth Services Review*, 126, 106008. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girella, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Cuenca-Soto, N., Martínez-Muñoz, L. F., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. L. (2023). Environmental sustainability and social justice in Higher Education: a critical (eco) feminist service-learning approach in sports sciences. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 1057-1076.
- Dapena, A., Castro, P. M. y Ares-Pernas, A. (2022). Moving to e-Service Learning in Higher Education, *Applied Sciences*, 12, 5462. <https://doi.org/10.3390/app12115462>
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Maravé-Vivas, M. Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. L. (2022). Research on Service-Learning in Physical Activity and Sport: Where We Have Been, Where We Are, Where We Are Going. *Int. J. Environ. Res*, 19(11), 6362. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116362>
- Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. A. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>

- 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).
- Guerrón Ramos, N. P., Amores Garzón, E. M., Sánchez Cruz, L. C., Díaz Díaz, D. P. y Garces Reyes, N. B. (2023). Recreación y deporte en jóvenes migrantes en riesgo de exclusión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9436-9453. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6047
- León-Olivares, J. C., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, Ò. y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Efectos de un programa de entrenamiento concurrente sobre la condición física percibida, el estado emocional y la calidad de vida de personas adultas-mayores. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2).
- Lleixà, T. y Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*. DOI: 10.1080/13573322.2018.1563882
- López-de-Arana-Prado, E., Vizcarra-Morales, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126.
- Morgan, H., Parker, A. y Roberts, W. (2019). Community sport programmes and social inclusion: what role for positive psychological capital? *Sport in Society*, 22(6), 1100-1114. <https://doi.org/10.1080/17430437.2019.1565397>
- Mtawa, N. y Wilson-Strydom, M. (2018). Community service learning: Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(2), 249-265. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1448370>
- Parker, A., Morgan, H., Farooq, S., Moreland, B. y Pitchford, A. (2019). Sporting intervention and social change: football, marginalised youth and citizenship development, *Sport, Education and Society*, 24(3), 298-310. DOI: 10.1080/13573322.2017.1353493
- Prado, E. L. D. A., Morales, M. T. V. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio... *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126.
- Ríos, M. y Panchón, C. (coords.) (2018). *I Encuentro pedagógico sobre buenas prácticas en la inclusión deportiva*. Pluridiscapacidad y derecho a la inclusión en la educación física y el ocio deportivo ¿Realidad o utopía? Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE). Edición electrónica: <http://hdl.handle.net/2445/128107>
- Romeva, R. (2022). *Esport i activitat física en els centres penitenciaris a Catalunya: entreteniment, reinserció social o transformació? Una proposta axiològica a través*

- del republicanisme cívic* [tesis doctoral, U. Ramon Llull-Blanquerna]. <http://hdl.handle.net/10803/674807>
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en alumnado de titulaciones de AFD. *Educación XX1*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30533>
- 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(3), 244-258.
- Ruiz-Montero, P. J., Corral-Robles, S., García-Carmona, M. y Leiva-Olivencia, J. J. (2023). Development of prosocial competencies in PETE and Sport Science students. Social justice, Service-Learning and Physical Activity in cultural diversity contexts, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(3), 244-258. DOI: 10.1080/17408989.2021.1976740
- Sandoval-Iniesta, A. y Alonso-Roque, J. I. (2023). Hacia la inclusión social a través del deporte: el caso de un programa educativo para menores en conflicto con la ley. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.569411>
- 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 AFD. *Educación XX1*, 23(2), 67-93. DOI: 10.5944/educXX1.25422
- Santos-Rego, M. A. S., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L. y García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning, *Educ. Sci.*, 12, 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>
- SIIS-Centro de Documentación y Estudios (2018). *Promoción del deporte en colectivos en situaciones de exclusión socioeconómico: principios de actuación y buenas prácticas*. Donostia-San Sebastián. Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Rivera-García, E., Trigueros Cervantes, C. y Doña, A. M. (2020). *The Big Bang Theory o las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física Escolar (The Big Bang Theory or the final reflections that trigger change)*. Reviewing teacher. *Retos*, 37, 652-659.
- Vizcarra-Morales, M. T. y Lleixà, T. (2022). Aprendizaje-Servicio en Educación Física para la inclusión social. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 12, 4-6.

**Bloque I.
Fundamentos teóricos
y epistemológicos del
aprendizaje-servicio en
actividad física y deporte**

Antecedentes y evolución del aprendizaje-servicio en actividad física y deporte: una mirada crítica

JOHAN RIVAS-VALENZUELA¹

CARMEN TRIGUEROS¹

ENRIQUE RIVERA-GARCÍA¹

ALBERTO MORENO-DOÑA²

¹Universidad de Granada

²Universidad de Valparaíso (Chile)

1. Introducción

La narración histórica de un movimiento pedagógico como el aprendizaje-servicio (ApS) se presenta como un desafío de gran envergadura. Este movimiento, como señala (Tapia, 2014), no puede ser reducido a una simple línea de tiempo, ya que es el resultado de la dedicación y esfuerzo de miles de docentes y alumnado. Además, su desarrollo ha sido moldeado por la colaboración de diversos países, cada uno con sus propias políticas educativas y culturales, lo que ha generado una riqueza de perspectivas, enfoques teóricos e investigaciones difíciles de plasmar en un solo documento.

La propuesta de educar para la ciudadanía en el siglo XXI, basada en la formación de una ciudadanía responsable, participativa y comprometida por la búsqueda del bien común, ha permitido la creación de nuevas prácticas y formas de hacer, alejándose del supuesto clásico que vincula a la ciudadanía con la adquisición pasiva de derechos y responsabilidades sociales.

Respondiendo a esta propuesta, el ApS se acerca notablemente a formar personas virtuosas y responsables, ya que engloba la colaboración de todas ellas. También implica la participación de una amplia gama de instituciones y organizaciones educativas como son las escuelas y universidades. Es por estos motivos que esta metodología ha experimentado una notable transformación a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades

cambiantes de la sociedad y brindando oportunidades para el crecimiento personal y la contribución a una formación integradora ética y valórica.

2. Antecedentes y orígenes del aprendizaje-servicio

En un mundo de constantes cambios, la educación se ha convertido en un componente fundamental para el desarrollo de las sociedades. La búsqueda de modelos pedagógicos innovadores y eficaces que promuevan no solo el aprendizaje, sino también la participación de las personas en la comunidad ha llevado al surgimiento y la evolución del ApS.

En su reciente y breve existencia, uno de los principales retos fue llegar a un consenso en cuanto a su definición y a una metodología propia que lo distinga de otras experiencias sociales y educativas en las universidades e instituciones escolares (Furco, 1996), ya que abundan las publicaciones en inglés dedicadas a la historia, orígenes y antecedentes (Dolgon *et al.*, 2017; Jacoby, 2015). A pesar de esta complejidad, hay que reconocer que la amplia tradición teórica y experiencial norteamericana es incuestionable y los procesos de institucionalización (Bringle y Hatcher, 2000) e internacionalización (Darren, 2018) son las claves para determinar su impacto y movimiento pedagógico global (Rubio y Escofet, 2017).

Posteriormente, y como se puede observar en la tabla 1, es clave también plasmar sus raíces y avances más importantes, ya que parten con el enfoque educativo de John Dewey, quién intentaba unir el conocimiento con la experiencia y promover una educación democrática. Luego, a mediados del siglo xx se implementaron iniciativas gubernamentales en Estados Unidos para fomentar el voluntariado y el servicio comunitario para, posteriormente, en 1967, alzar la voz con los educadores Rober Sigmon y William Ramsey, que plasmaron el término *service learning*, que describía la combinación de crecimiento educativo con tareas que responden a necesidades sociales y humanas.

En los años setenta se multiplicaron las iniciativas de voluntariado y servicio a la comunidad en escuelas y universidades, impulsadas por programas como Youth Conservation Corps y National Student Volunteer, pasando, de esta manera, al proceso de institucionalización que comenzó en el año 1980, a través de diferentes publicaciones en revistas científicas de alto impacto mundial y la creación de entidades colaboradoras. Véase en la tabla 1 con mayor detalle.

Tabla 1. Antecedentes y orígenes del ApS

Acontecimientos	Años
John Dewey publica <i>Democracy and Education</i>	1916
El president F.D Roosevelt crea Work Projects Administration	1935
El president J. F. Kennedy crea Peace Corps	1961
Robert Sigmon y William Ramsey acuñan el término <i>Service Learning</i>	1967
Se establece el programa National Student Volunteer, publicado en la revista <i>Synergist</i>	1971
Institucionalización	1980-1999
Creación de National Youth Leadership Council	1983
Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio en EE. UU.	1988
Primera edición de la <i>Revista Michigan Journal of Community Service</i>	1994
Internacionalización	2000-2023
Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS)	2002
Service-Learning Asia Network (SLAN)	2004
International Association for Research on SL (IARSLCE)	2006
Association of International School in Africa (SLWG)	2014
European Association of SL in Higher Education (EASLHE)	2019

Nota: elaboración propia

Es importante tener en cuenta que estos antecedentes mencionados no representan todas las influencias y experiencias educativas en el mundo, destacándose otras influencias significativas en diferentes países, como la pedagogía del oprimido de Paulo Freire en Latinoamérica, el pensamiento no violento de Mahatma Gandhi y el movimiento Koyla Satyagraha en la India, la inspiración confucionista de Tao Xingzhi y el movimiento de Y. C. James Yen en China, la experiencia curricular *Creativity-Action-Service* en los bachilleratos ginebrinos desde 1968 y las contribuciones de Jean Piaget en Europa, así como el National Youth Service en Kenia, fundado en 1964, y a la educación para la autosuficiencia de Julius Nyerere en África (Darren, 2018; Tapia, 2014).

Seguidamente, para transparentar todos estos acontecimientos de manera cuantitativa, se realizó una búsqueda bibliográfica en el periodo comprendido entre los años 1950 y 2023 con un estudio apoyado en el metabuscador Scopus, incorporando el término boleano "OR" con la siguiente ecuación: TITLE-ABS-KEY ("service learning" OR "service-learning OR aprendizaje-servicio" OR "aprendizaje servicio"), arrojando un total de 8121 documentos que pueden ser visualizados en su crecimiento exponencial en la figura 1.

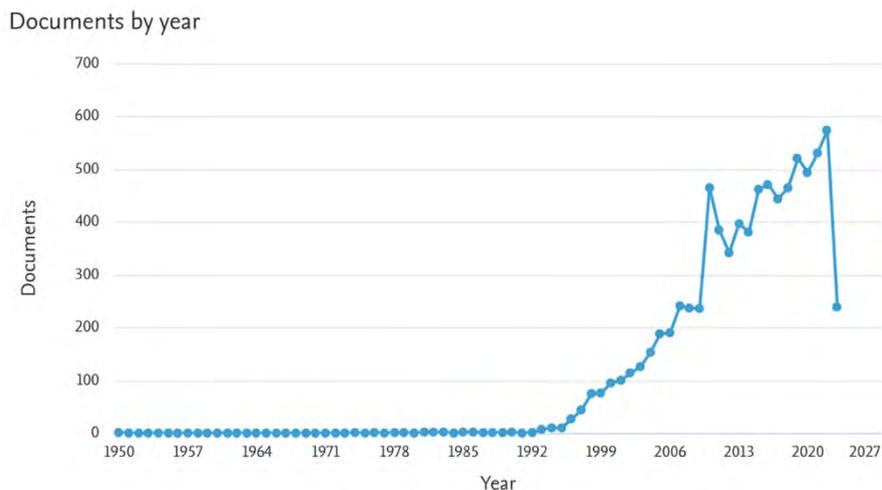


Figura 1. Crecimiento exponencial del ApS en la sociedad entre el siglo xx y el xxi. Nota: gráfica construida a partir de los resultados de la ecuación recogida de Scopus.

Este primer gráfico nos acerca a pensar que en el año 1950 el ApS era un concepto incipiente y apenas existían publicaciones académicas relacionadas con este enfoque pedagógico. A medida que avanzaron las décadas, se observa un aumento gradual en el número de publicaciones relacionadas. Esto podría estar influenciado por factores como el interés creciente en la educación basada en la comunidad y el compromiso cívico, ya que su evolución comenzó en el siglo xxi, cuando las instituciones educativas creyeron que experimentar con programas que combinaban el aprendizaje en el aula con el servicio a la comunidad podría tener mayores beneficios para su alumnado.

Es a partir del año 2006 cuando el ApS experimentó un crecimiento exponencial impulsado por varios factores como son la evidencia sólida de su eficacia en el aprendizaje estudiantil, desarrollo de habilidades cívicas y mejora de las comunidades de aprendizaje. Junto a ello, el reconocimiento institucional y universitario dio lugar a la creación de congresos internacionales, programas universitarios, proyectos solidarios para promover aún más el ApS, como, también, el aumento significativo del financiamiento para expandir estas iniciativas en todo el mundo. Se puede predecir que todos estos factores seguirán contribuyendo al crecimiento exponencial del ApS durante los próximos años, haciendo que esta metodología educativa sea cada vez más relevante y efectiva en la promoción del aprendizaje significativo y la contribución a la comunidad.

3. Evolución del aprendizaje-servicio universitario en la actividad física y deporte

El ApS ha emergido en el contexto de la AFD como una innovadora propuesta pedagógica (Gil *et al.*, 2012). Su visualización por parte de la comunidad educativa universitaria de forma múltiple: como una estrategia metodológica; modelo educativo (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022) metodología instructiva (Franco-Sola y Figueras, 2020; García *et al.*, 2019; López y Benítez, 2018) e incluso, como una filosofía de desarrollo (Soto *et al.*, 2021). En todas estas facetas, el ApS se ajusta hacia una transformación metodológica en la AFD, ya que representa una ocasión para evolucionar desde un paradigma tradicional de aprendizaje individualista hacia un enfoque experiencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque educativo, implementando cada vez más en las universidades, está adquiriendo, de esta manera, un papel preponderante y una concordancia significativa con la visión de cambio promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior (Campo, 2015; Franco-Sola y Figueras, 2020).

Con la finalidad de rastrear su evolución en el campo de la Educación Física (EF), se realizó una búsqueda bibliográfica en el periodo comprendido entre el año 1998 y 2023, ambos originales en inglés, empleando el metabuscador Scopus. Para organizar la búsqueda, se incorporó el término boleano "AND" y "OR" obteniendo como ecuación la siguiente combinación: "Service learning" OR "Service-learning OR Aprendizaje Servicio AND TITLE-ABS-KEY "Physical Activity" OR "Actividad física" OR "Ejercicio Físico" OR "physical exercise" OR "Physical education" OR "educación física". Además, se revisaron las listas de referencias de todos los artículos recuperados para identificar la posible existencia de otras publicaciones sobre la temática, lo que nos permitió ampliar nuestra mirada en la figura 2 con un total de 178 artículos.

Si acotamos aún más la búsqueda e ingresamos al siglo XXI, la implementación del ApS en el ámbito de la EF tuvo un impacto profundamente positivo y diversificado en diferentes grupos de la población, lo que refleja su importancia crucial en la educación y la sociedad en general. En el caso de los adultos mayores, el ApS ofrece oportunidades valiosas para mantener y mejorar su salud física, al tiempo que fomenta una interacción social enriquecedora. Esto no solo tiene beneficios físicos, sino también psicológicos, ya que el ApS puede contrarrestar la soledad y promover un sentido de comunidad entre personas adultas mayores. Además, al involucrar al alumnado en la planificación y entrega de programas de actividad física para esta población, se les brinda

una oportunidad única para desarrollar empatía y comprensión hacia los desafíos del envejecimiento.

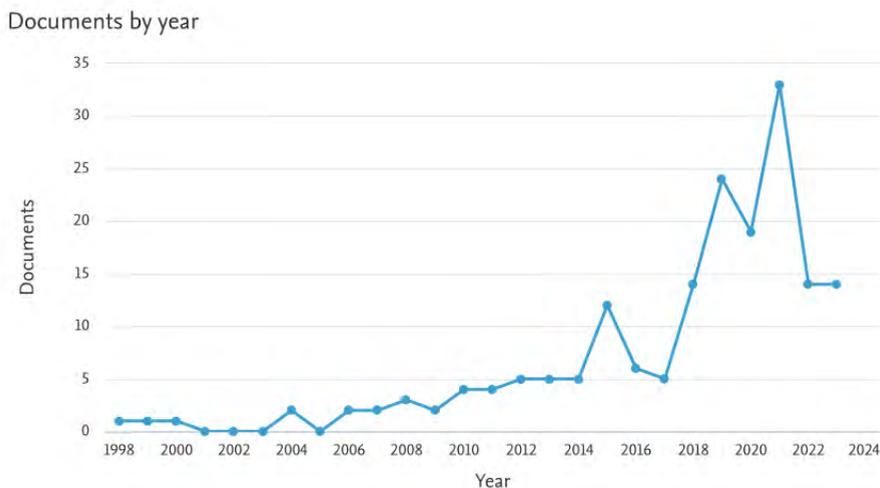


Figura 2. Crecimiento exponencial del ApS en la EF. Nota: gráfica construida a partir de los resultados de la ecuación recogida de Scopus

Por su parte, en entornos carcelarios, el ApS puede desempeñar un papel crucial en la rehabilitación y la reintegración de los reclusos, ya que a través de estas experiencias pueden aprender sobre disciplina, fomentar el trabajo en equipo y ayudarlos a redescubrir un sentido de autoestima y autocontrol. Con respecto al alumnado que participa de estas experiencias, les permite abrir sus ojos a las complejidades de la justicia social y los desafíos que enfrentan las personas privadas de libertad, teniendo, de esta manera, un impacto positivo en estas experiencias a través de la AFD.

En el caso de la población infantil con necesidades educativas especiales, el ApS vinculado a la actividad física se ha convertido en una parte esencial de este crecimiento exponencial reflejado en el gráfico 2, ya que se ha utilizado como una metodología que apoya la inclusión y el desarrollo social. Estos programas adaptados y personalizados permiten que estos niños y niñas participen y desarrollen un proceso motor y cognitivo relevante, promoviendo de esta forma, un ambiente inclusivo y una mayor comprensión de la diversidad entre el estudiantado que participa en la prestación de servicios (Rivas-Valenzuela *et al.*, 2021).

En resumen, el impacto positivo y duradero que ha surgido a través del ApS vinculado a actividad física no solo mejora la salud y el bienestar de los agentes que reciben el servicio, sino que también promueve valores fundamentales de inclusión, responsabilidad cívica y empatía del alumnado universitarios de las carreras asociadas a la AFD, respondiendo de esta manera a los grandes cambios que han ocurrido desde el año 1998 hasta la actualidad.

4. El aprendizaje-servicio desde una mirada internacional: países que más investigan

Hoy en día, los objetivos de desarrollo sostenible ponen el foco en disminuir la discriminación social, la exclusión educativa, la diversidad y la marginación. Esto ha llevado a que la educación se convierta en una poderosa herramienta capaz de abordar estos problemas en Europa y América, continentes donde más se han evidenciado investigaciones relacionadas en los últimos años. De acuerdo con una búsqueda realizada en Scopus incorporando el término boleano "AND" y "OR" obteniendo como ecuación: TITLE-ABS-KEY ("service learning" OR "service-learning" OR "aprendizaje-servicio" OR "aprendizaje servicio") AND TITLE-ABS-KEY ("physical activity" OR "actividad física" OR "ejercicio físico" OR "physical exercise" OR "physical education" OR "educación física"), se obtuvieron los siguientes resultados reflejados en la figura 3.

Documents by country or territory

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.

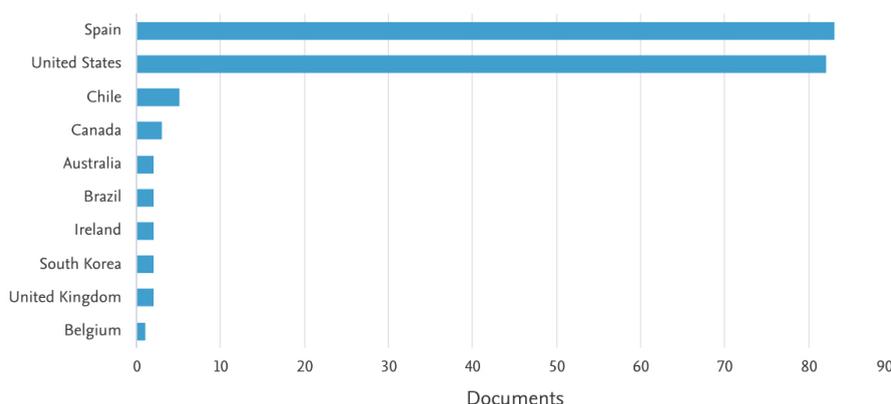


Figura 3. Países con mayor presencia en investigaciones de ApS. Nota: gráfica construida a partir de los resultados de la ecuación recogida de Scopus

En este contexto, el ApS ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora que no solo promueve el aprendizaje activo del alumnado, sino que también busca crear un impacto social positivo al abordar problemas críticos que afectan a la sociedad. En esta exploración, la evolución de las experiencias en España, Estados Unidos, Chile y Canadá son elocuentes.

Para seguir profundizando en el análisis, integraremos en esta sección los países que también están investigando aspectos relacionados con el ApS, pero alineados con la discriminación, marginación, diversidad e inclusión en la EF. Se realizó, de esta manera, una búsqueda bibliográfica en el periodo comprendido entre el año 2012 a septiembre de 2023 con estudios originales en inglés, empleando el metabuscador Scopus. Para organizar la búsqueda, se incorporó la siguiente combinación: TITLE-ABS-KEY ("service learning" OR "service-learning" OR "aprendizaje-servicio" OR "aprendizaje servicio") AND TITLE-ABS-KEY ("physical activity" OR "actividad física" OR "ejercicio físico" OR "physical exercise" OR "physical education" OR "educación física") AND TITLE-ABS-KEY ("Exclusión" OR "marginalization" OR "exclusión" OR "discrimination" OR "discrimación" OR "diversidad" OR "diversity" OR "inclusión" OR "inclusivo" OR "inclusion" OR "inclusive"). Además, se revisaron las listas de referencias de todos los artículos recuperados para identificar la posible existencia de otras publicaciones sobre la temática, lo que nos permitió ampliar nuestra mirada en la figura 4.

Documents by country or territory

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.

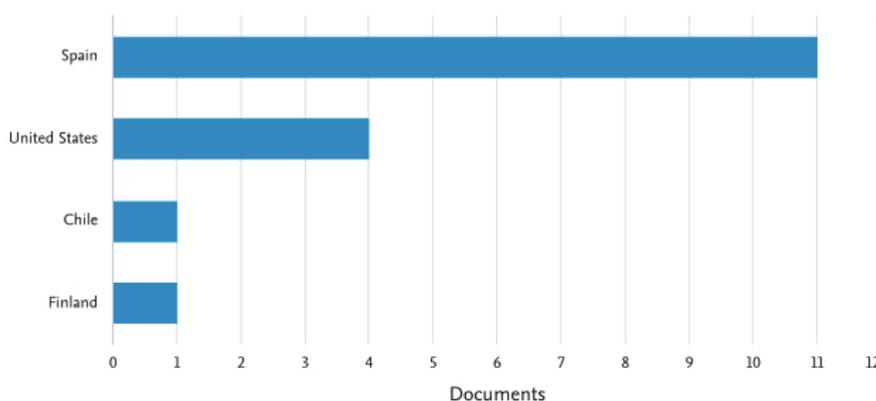


Figura 4. Países con mayor presencia en investigaciones de ApS. Nota: gráfica construida a partir de los resultados de la ecuación recogida de Scopus

En España se ha observado en los últimos años un incremento exponencial en la implementación de programas de ApS en instituciones universitarias diversas (Blanco y García, 2021; Opazo *et al.*, 2016). Sus propuestas han buscado, de manera específica, combatir la exclusión social en diversos colectivos a través de proyectos diseñados para integrar y promover el entendimiento intercultural. Este crecimiento exponencial ha potenciado la creación de diferentes redes para la difusión de experiencias y colaboración de investigadoras e investigadores, destacando en nuestro campo la Red Española de Aprendizaje-Servicio (RIADIS), transformada posteriormente en la Sociedad Científica de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social.

En Estados Unidos el ApS ha permitido al alumnado enfrentar temas críticos, como la discriminación racial, la exclusión de género y la marginación socioeconómica, desempeñado un papel crucial en la educación desde su inicio en la década de 1970 hasta la actualidad. Este enfoque pedagógico, que integra el servicio comunitario con el aprendizaje académico, ha evolucionado de manera significativa a lo largo de las décadas, dejando una huella perdurable en la sociedad y en la forma en que se abordan cuestiones de responsabilidad cívica y compromiso social en el país.

Finalmente, en Chile se encuentra la Red de Innovación para la Transformación Educativa (RITE) que busca contribuir a la transformación del sistema educativo por medio de la generación de un espacio de desarrollo profesional colaborativo y contextualizado para la innovación educativa. Dicho esto, uno de los enfoques que contempla las características de innovación propuesta por la Red, es el Aprendizaje + Servicio (en adelante A+S). Este enfoque propone realizar cambios en la relación pedagógica y apoyar el proceso de aprendizaje, a través del protagonismo activo del alumnado, vinculando los objetivos de aprendizaje del currículum con un proyecto que resuelva una necesidad en la comunidad. Estos proyectos son planificados e intencionados pedagógicamente para que las personas participantes de las comunidades educativas diagnostiquen y analicen las necesidades sociales a las que se busca dar respuesta, identificando e implementando un servicio adecuado a ellas, obteniendo un impacto educativo en el alumnado, así como para los socios comunitarios.

5. Impacto del aprendizaje-servicio en las investigaciones científicas

Para abordar las limitaciones y oportunidades inherentes a los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación científica, se ha vuelto esencial y altamente eficaz la integración de estos enfoques a través de una metodología mixta. En consecuencia, en los últimos años, ha emergido una metodología innovadora para analizar los fenómenos sociales, que fortalece el proceso científico al considerar múltiples perspectivas y enfoques en un mismo objeto de estudio. Para rastrear todos los artículos de enfoque cualitativo, se hizo una búsqueda bibliográfica en el periodo comprendido entre el año 1997 a la fecha empleando el metabuscador Scopus. Para organizar la búsqueda, se incorporó el término booleano "AND" y "OR", obteniendo como ecuación la siguiente combinación: TITLE-ABS-KEY ("service learning" OR "service-learning" OR "aprendizaje-servicio" OR "aprendizaje servicio") AND TITLE-ABS-KEY ("qualitative" OR "cualitativ*") arrojándonos de esta manera la siguiente figura 5 que refleja en 932 artículos encontrados, ponderando, así, a los científicos que más trabajan en esta línea cualitativa.

Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.

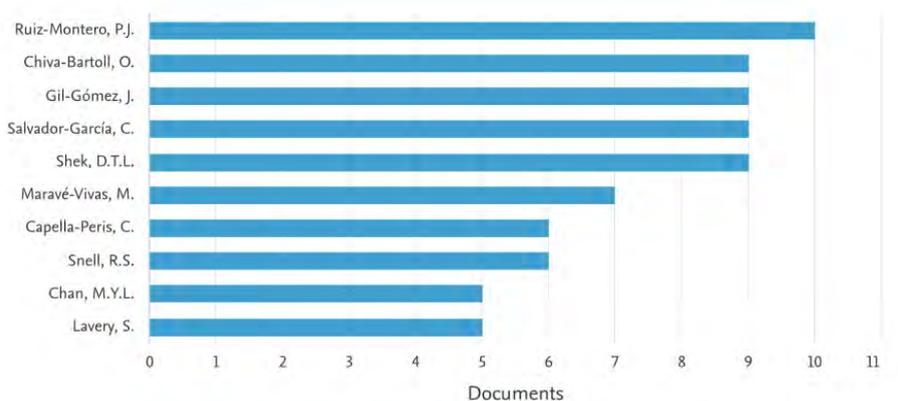


Figura 5. Autores con mayor presencia cualitativa. Nota: gráfica construida a partir de los resultados de la ecuación recogida de Scopus

La búsqueda para localizar las publicaciones de carácter cuantitativo se guio por los mismos parámetros que la anterior, incorporando el término booleano "AND" y "OR", obteniendo como ecuación la siguiente

combinación: TITLE-ABS-KEY (“service learning” OR “service-learning” OR “aprendizaje-servicio” OR “aprendizaje servicio”) AND TITLE-ABS-KEY (“quantitative” OR “cuantitativ*”), arrojando un total 352 artículos encontrados, ponderándose, además, los científicos que más trabajan en esta línea cuantitativa como se observa en la figura 6.

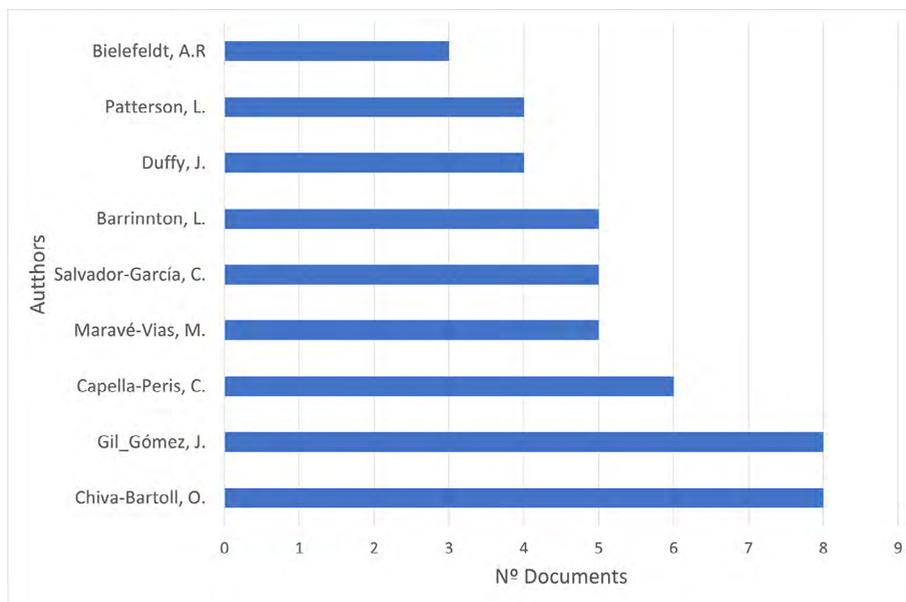


Figura 6. Autores con mayor presencia cuantitativa. Nota: gráfica construida a partir de los resultados de la ecuación recogida de Scopus

Un tercer factor a tener en cuenta es la presencia cada vez mayor de investigaciones que utilizan una metodología mixta, (Bailey y Gammage, 2020; Ramírez y Lugo, 2020) extendiéndose al contexto del ApSU (Candela *et al.*, 2020; Chiva-Bartoll *et al.*, 2020; Guíñez-Cabrera *et al.*, 2020). Esta metodología, correctamente aplicada, puede ser una excelente herramienta de complementariedad. El problema emerge cuando lo cualitativo se pone al servicio de lo cuantitativo pretendiendo la justificación descriptiva a través de la utilización de técnicas cualitativas, habitualmente la entrevista, alejadas de los resultados alcanzados desde la descriptiva realizada, práctica muy extendida en los estudios de metodología analizados. Manteniendo esta precaución, coincidimos con los autores que defienden la necesidad de incrementar esta vía con la finalidad de mejorar los procesos teóricos y científicos (Maxwell, 2016), evitando el colonialismo cuantitativo. En la figura 7 podemos visualizar las autoras y autores que más utilizan esta metodología.

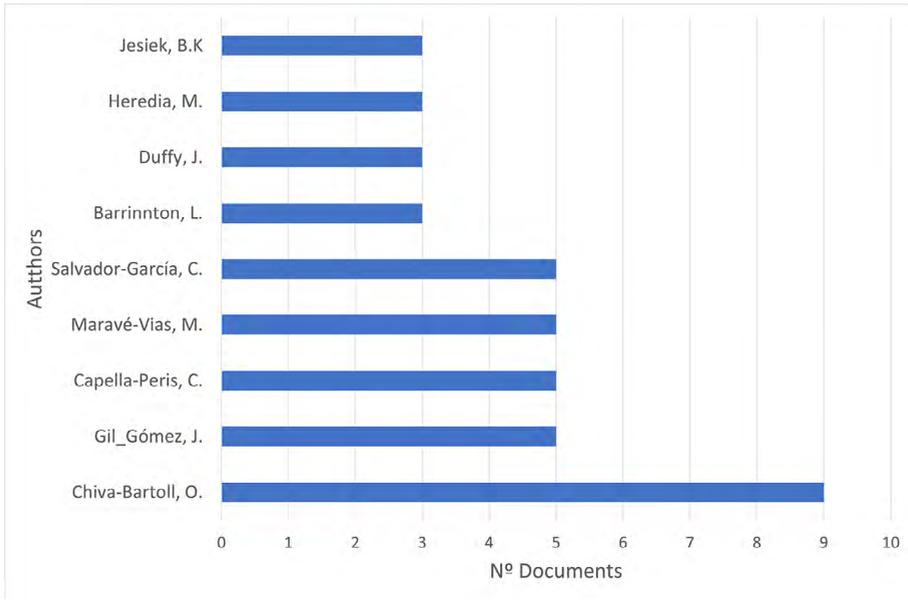


Figura 7. Autores con mayor presencia cuantitativa. Nota: gráfica construida a partir de los resultados de la ecuación recogida de Scopus

6. Conclusiones

La evolución del ApS en el ámbito de la AFD ha sido un proceso altamente significativo desde la década de 1950 hasta el presente año 2023. Este enfoque pedagógico, que combina la educación con el servicio comunitario, ha experimentado una transformación notable, reflejando los cambios en la sociedad y en la educación en general.

Desde una perspectiva internacional, se ha observado un interés creciente en el ApS en diversos países. A lo largo de los años, Estados Unidos, España y Chile han liderado investigaciones significativas en este campo. Estos países han contribuido al desarrollo de enfoques y prácticas efectivas de ApS en la AFD, compartiendo experiencias y colaborando en investigaciones conjuntas.

En cuanto al impacto del ApS en investigaciones científicas, se ha convertido en un área de estudio activa y prometedora. Las investigaciones en torno al ApS en la AFD han demostrado que este enfoque puede tener un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado, su desarrollo personal y sus habilidades sociales. Además, se ha destacado su capacidad para promover una conciencia cívica y una comprensión más profunda de las cuestiones comunitarias relacionadas con la actividad física y la salud.

7. Referencias bibliográficas

- Abad, E., Delgado, P. y Cabrero, J. (2010). The Participatory-Action-Research. A way to research in the nursing practice. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.7614>
- Alonso Saez, I., Gezuraga Amundarain, M., Berasategi Sancho, N. y Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68435>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Bailey, K. y Gammage, K. (2020). Applying Action Research in a Mixed Methods Positive Body Image Program Assessment With Older Adults and People With Physical Disability and Chronic Illness. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 248-267. <https://doi.org/10.1177/1558689819871814>
- Bekkers, R. (2009). A new national service learning program in the Netherlands. *European Journal on Child and Youth Research*, 3, 62-68.
- Blanco, E. y García, 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>
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273. <https://doi.org/10.2307/2649291>
- Campo, L. (2015). Una rubrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Candela, P., Sánchez, M. y Ávila, M. (2020). Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes. *Alteridad*, 16(1), 38-50. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>
- Castillo-Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica educativa. *Observatorio de Bioética i Dret.*, 21(2), 65-74.
- Chan, S. C. F., Ngai, G., Yau, J. H.-Y. y Kwan, K. P. (2021). Impact of International Service-Learning on Students' Global Citizenship and Intercultural Effectiveness Development. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 9(1). Scopus. <https://doi.org/10.37333/001C.31305>
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: Towards an activist

- and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. Scopus. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chiva-Bartoll, O., Moliner, M. y Salvador, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111, 104841. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104841>
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M. L. y Álvarez, M. J. (2021). *Aprendizaje-Servicio en Educación Física en Educación Secundaria: «Efecto Mariposa»* (pp. 35-50). En: M. Sáenz de Jubera Ocón y R. A. Alonso Ruiz. *Ocio y Educación. Experiencias, innovación y transferencia*. Ocio y educación.
- Darren, L. (2018). *The Wiley International Handbook Of Service-Learning For Social Justice* (Wiley Handbooks in Education). Wiley Blackwell.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa: vol. III* (Gedisa).
- Dolgon, C., Mitchell, T. D. y Eatman, T. K. (eds.). (2017). *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement* (1.ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316650011>
- Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). The nature of learning: Using research to inspire practice, practitioner guide. *Educational Research and Innovation, OECD. OECD Publications*, 1-12.
- Franco-Sola, M., Figueras Comas, S., Campos-Rius, J. y Sebastiani Obrador, E. M. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 65-81. <https://doi.org/10.18172/con.4656>
- Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: Un modelo de implementación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 114. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *University of Nebraska. Digital Commons*, 1-8. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- Furco, A. (2010). *The community as a resource for learning: An analysis of academic service-learning in primary and secondary education*. The nature of learning using research to inspire practice OECD.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, L., Gutiérrez, D. y Fernández Bustos, J. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: Una pro-

- puesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 113-121. <https://doi.org/10.18172/con.3913>
- Gil, J., Francisco, A. y Moliner, L. (2012). *La educación física y el aprendizaje servicio: Abriendo el entorno natural a la escuela. Tándem: Didáctica de la educación física*, 38, 95-100.
- Guíñez-Cabrera, N., Ganga-Contreras, F., Olguín-Gutiérrez, C., Ceballos-Garrido, P. y Universidad (2020). Metodología de Aprendizaje Servicio: Experiencia de implementación desde la perspectiva de marketing. *Revista Academia & Negocios*, 6(1), 1-11.
- Herold, F. y Waring, M. (2018). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Sport, Education and Society*, 23(1), 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Jacoby, B. (2015). *Service- Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned* (Jossey-bass Higher and Adult Education). Campus Compact.
- Kenworthy-U'Ren, A. (2008). A Decade of Service-learning: A Review of the Field Ten Years after JOBE's Seminal Special Issue. *Journal of Business Ethics*, 81(4), 811-822. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9549-3>
- Liesa Orús, M., Latorre Cosculluela, C., Cored Bandrés, S. y Vázquez Toledo, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de Aprendizaje-Servicio: Un análisis desde las percepciones de los implicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.77519>
- López, I. y Benítez, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: Una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Lorenzo Moledo, M. del M., Ferraces Otero, M. J., Pérez Pérez, C. y Naval Durán, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: Variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-60. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Maxwell, J. (2016). Expanding the History and Range of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27. <https://doi.org/10.1177/1558689815571132>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). *A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3046.1841>

- Padilla-Hernández, A., Gámiz-Sánchez, V., Romero-López, M. A. y Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Cartuja s/n, 18011, Granada, España. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 32, 1-16. <https://doi.org/10.17013/risti.32.1-16>
- Palacios-Ceña, D. y Corral, E. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería Intensiva*, 21(2), 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2009.11.003>
- Pérez Pérez, C., González González, H., Lorenzo Moledo, M., Crespo Comesaña, J., Belando Montoro, M. y Costa París, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: Un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Ramírez, M. y Lugo, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Regina, C. y Ferrada, C. (2017). *Service-Learning in Central and Eastern Europe Handbook for Engaged Teachers and Students* (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario).
- Rivas-Valenzuela, J. M., Rivera-García, E. y Trigueros-Cervantes, C. (2021). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 167-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>
- Rodrigues, L., Barreto, M., Pinto, C. y Teixeira, E. (2018). Tecnología educacional para mediar prácticas educativas sobre alimentação complementar na Amazônia: Estudo de validação. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28, 29-40. <https://doi.org/10.17013/risti.28.29-40>
- Rubio, L. y Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Spring, K., Grimm, R. y Dietz, N. (2008). Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, Community Service and Service-Learning in America's Schools. *Corporation for National and Community Service*.
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E. y Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo*.
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. y Plotno, G. (2007). *Competencias para el trabajo de campo cualitativo: Formando investigadores en Ciencias Sociales*. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110.

Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas para la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte

OSCAR CHIVA-BARTOLL¹

MARINA GARGALLO-GARCÍA¹

CELINA SALVADOR-GARCÍA¹

MARÍA MARAVÉ-VIVAS¹

¹Universitat Jaume I de Castellón

1. Consideraciones del aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte

El nuevo paradigma educativo dentro del Espacio Europeo de Educación Superior plantea que los espacios de enseñanza-aprendizaje universitarios apuesten por modelos, metodologías y estrategias que fomenten la adquisición de habilidades específicas y genéricas que permitan un dominio cognitivo, procedimental y actitudinal que se ajuste a los retos y necesidades del siglo XXI y se alineen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Este nuevo entramado requiere que, una vez terminada su etapa de formación universitaria, el alumnado sea capaz de convertirse en parte activa de la sociedad y cuente con una serie de destrezas, conocimientos, valores y actitudes que le permitan desenvolverse en complejos y cambiantes escenarios sociales.

En este contexto, la Universidad y el profesorado tienen como misión la aplicación de valores y principios que permitan transformar la práctica educativa en un espacio potencial para el desarrollo de competencias cívicas que permitan un mundo más sostenible, justo y equitativo. Así pues, en el contexto universitario de la AFD, como en muchas otras disciplinas, es deseable brindar la oportunidad de establecer un tándem entre el conocimiento teórico-técnico y el civismo, con el objetivo de

generar un impacto beneficioso en la sociedad. Se ha demostrado que esto no es posible si el conocimiento se genera exclusivamente dentro del aula y, por ello, nuevos enfoques metodológicos son necesarios para dirigir el proceso hacia uno más significativo, comprometido con la sociedad, contextualizado y que perdure en el tiempo (Cobo *et al.*, 2016).

Por nuestra parte, entendemos que una de las opciones pedagógicas y metodológicas más apropiada para cumplir con las metas de este posicionamiento es el aprendizaje-servicio. Esta metodología activa basada en la acción, en el compromiso prosocial y en los aprendizajes de valores sociales y cívicos facilita la interacción entre el estudiantado y la sociedad (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019), desarrollando un aprendizaje activo, vivencial, significativo y dinámico, en este caso, en el alumnado universitario. De este modo, el ApSU tiene un gran potencial a la hora de formar al estudiantado en tanto que ofrece la oportunidad de conocer diferentes realidades a la par que se incide en aspectos vinculados con la transformación y la justicia social (Maravé-Vivas *et al.*, 2022).

El aprendizaje transformador inherente al ApSU ofrece un escenario que propicia, en el campo de la AFD, una formación con intencionalidad cívica, de manera que mejora la realidad y permite, a la vez, contribuir a la formación de profesionales con otra forma de entender y crear espacios de aprendizaje que contribuyan al bien común, la ayuda mutua, la solidaridad y la colaboración. En este capítulo presentaremos nuestra aproximación conceptual al ApSU, seguidamente detallaremos cómo esta aproximación puede alinearse con la sostenibilidad y el marco establecido por la Agenda 2030. Más adelante, a fin de aterrizar estas ideas, se exponen las fases comunes que comparte el desarrollo programas de ApSU en el ámbito de la AFD.

2. Aproximación conceptual al aprendizaje-servicio universitario: una perspectiva crítica

Las experiencias de ApSU en el ámbito de la Educación Física han proliferado exponencialmente durante los últimos años (Francisco-Garcés *et al.*, 2022), incluyendo estudios y autoestudios examinando cómo alinear las aproximaciones conceptuales con la práctica docente y la propia investigación (Francisco-Garcés *et al.*, 2023; Salvador-García *et al.*, 2023). No obstante, dependiendo del enfoque, la praxis y las aspiraciones pedagógicas que subyacen a un programa de ApSU, existen diferentes maneras de entender y aplicar esta aproximación pedagógica (Chupp y Joseph, 2010; Jones y Kiser, 2014; Lyer *et al.*, 2018).

El ApSU puede ser concebido de distintas formas en función del ángulo desde el que lo miremos (Gómez-Rijo, 2023). Puede entenderse como una filosofía, como un enfoque educativo o incluso como un modelo pedagógico (metodología). En este texto ponemos el acento en su vertiente de acceso metodológico (la más centrada en los elementos concretos de aplicación y análisis) capaz de generar praxis educativas transformadoras en el ámbito de la AFD. En concreto, nuestra propuesta se apoya en la idea de que el ApSU constituye una buena opción para fomentar la inclusión y la transformación social a través de la práctica de AFD en colectivos vulnerados.

Para entender mejor el ApSU, no podemos obviar algunos fundamentos filosófico-pedagógicos consustanciales a esta aproximación. Entre ellos destacan, por una parte, los principios del aprendizaje experiencial promulgados por Dewey (1938) y Kolb (1984), entre otros, así como los enfoques propios del aprendizaje crítico y transformativo de Freire (2015) o Mezirow (1978). Atendiendo al campo del diseño curricular podríamos decir, atendiendo a los planteamientos de Grundy (1991), que el ApSU se enmarca en un enfoque crítico o emancipador, sustentado sobre una clara interacción dinámica entre acción y reflexión, con la intención de reconstruir reflexivamente el mundo social.

A partir de estos fundamentos, en nuestra aproximación al ApSU desde el ámbito de la AFD, este se concibe como un enfoque pedagógico activista y transformador, capaz de combinar elementos de la pedagogía constructivista y crítica, con el fin de estimular y capacitar al alumnado para fomentar su sentido de agencia a través del examen crítico de sus creencias, valores y conocimientos (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022).

La idea de ApSU que aquí presentamos asume, pues, una perspectiva política y crítica de la educación, lo que conlleva una vocación pedagógica decidida a encarar y combatir de raíz las problemáticas sociales que se abordan. Por ello, entendemos que el ApSU debe alejarse y/o superar un sentido de caridad o asistencia social. Este posicionamiento, a su vez, conlleva una serie de implicaciones para la práctica centradas en incrementar el componente crítico de los programas de ApSU. Por ello es necesario identificar y promover acciones concretas que nos permitan intensificar estas aspiraciones de transformación social. En particular, Mitchell (2008) concreta tres ejes definitorios del ApSU crítico:

- Orientación hacia la transformación social
- Redistribución de poder
- Desarrollo de relaciones auténticas

En este sentido, entendemos que es indispensable edificar programas de ApSU sobre la base de planificaciones bien fundamentadas en las que queden definidas tanto las aspiraciones y objetivos de aprendizaje como los de servicio. Asimismo, deberían evitarse posicionamientos unilaterales, paternalistas y/o etnocéntricos. A tal fin, es importante compartir tantas decisiones como sea posible con los distintos agentes implicados a lo largo del proceso, superando la idea clásica de colectivos proveedores (activos) y receptores (pasivos) del servicio.

Otra actuación imprescindible, como veremos más adelante, radica en proponer procesos de reflexión sistemáticos en las sucesivas fases del programa. Sin un acompañamiento reflexivo bien articulado, los programas de ApSU podrían acabar diluyéndose y/o reduciéndose a malas prácticas educativas o voluntariados mal entendidos y desenfocados. Finalmente, debemos cerciorarnos de que los procesos y resultados de los programas se alcanzan de forma satisfactoria y conforme a las intencionalidades de partida. Para ello, es fundamental contar con instrumentos y estrategias apropiados para desempeñar con rigor dicho seguimiento.

Sobre la base de esta idea, Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018) establecen un continuo que va desde un ApSU de cariz más tradicional o asistencial, a uno más crítico y transformador (figura 1).

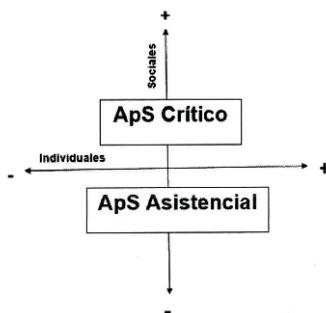


Figura 1. Componente transformador del ApS (Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018)

En el polo más tradicional se sitúan prácticas que centran sus propósitos en el aprendizaje curricular mediante la prestación del servicio a la comunidad. Desde esta perspectiva puede resultar más complejo conseguir generar una transformación social, ya que el alumnado no se enfrenta a prejuicios sociales ni a estereotipos que impiden una distribución justa del poder y las oportunidades.

En el polo opuesto del continuo se incluyen aquellos programas más críticos que transforman, en menor o mayor medida, la realidad colectiva. Estos programas se centran en analizar las estructuras de poder y desigualdades que perpetúan problemas sociales y alientan al estu-

diantado a cuestionar y desafiar injusticias, además de intervenir sobre ellas con sus acciones y conocimientos. Este tipo de programas de ApSU busca desarrollar la conciencia social y la participación activa del estudiantado en la transformación de su comunidad. Esta perspectiva se muestra en clara conexión con la pedagogía crítica. De hecho, podría decirse que, planteado en este sentido, el ApSU es una suerte de acceso metodológico apuntalado sobre elementos esenciales de la pedagogía crítica tales como (Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018):

- *Justicia social*: en tanto que la praxis educativa que subyace al ApSU conlleva combatir situaciones de desigualdad y marginalidad social.
- *Cambio*: dado que en el ApSU no se concibe la posibilidad de una neutralidad política. Es imprescindible posicionarse en pro de la defensa de los intereses de los colectivos oprimidos.
- *Deliberación*: puesto que el ApSU se construye en base a las relaciones horizontales que se generan entre los agentes implicados: alumnado, profesorado, colectivos sociales, etc.
- *Concientización*: en base a que el conocimiento y la comprensión de los fenómenos sociales se encuentran situados en el centro de los programas de ApSU.

De un modo concreto, estos elementos pueden vehicularse a través de los siguientes criterios esenciales (figura 2) en torno a los que construir programas de ApSU en AFD (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022).

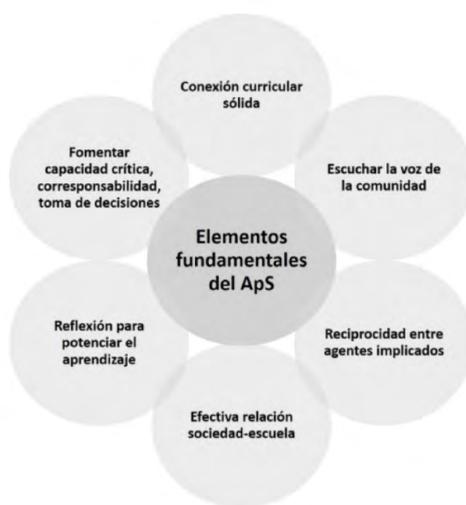


Figura 2. Elementos fundamentales del aprendizaje-servicio (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022)

En definitiva, los programas de ApSU de componente crítico aspiran a establecer las bases para una transformación social efectiva. Para ello, los programas de ApSU deben pivotar sobre los recién mencionados elementos.

3. La conexión del aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: educación, alianzas y bienestar

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 y con ella 17 objetivos que orientan la acción en materia ambiental, social y económica para hacer frente a los retos globales de la humanidad, es decir, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (figura 3).



Producido en colaboración con TROLLBÄCK & COMPANY | TheGlobalSociety@trollback.com | +1 212 526 1010
Para cualquier duda sobre la utilización, por favor comuníquese con: dpicampaign@un.org

Figura 3. Objetivos de Desarrollo Sostenible

La integración de la filosofía de los ODS en la docencia universitaria permea transversalmente todas las titulaciones, de manera que se aspira a estimular que el estudiantado vincule su proceso educativo a las necesidades locales y globales, alcanzando, así, un aprendizaje significativo y responsable. Como se ha comentado previamente, el carácter experiencial y la dimensión social son dos de las características esenciales del ApSU y, por tanto, este se erige como un modelo pedagógico adecuado para trabajar los ODS (García-Laso *et al.*, 2019). La filosofía educativa

que sustenta el ApSU comparte diversas de las inspiraciones que llevan a formular los ODS, situando al alumnado y al profesorado como agentes del cambio.

Por su naturaleza, el ApSU lleva implícitos dos de los 17 ODS (García-Laso *et al.*, 2019):

- *ODS 4. Educación de calidad:* porque defiende una educación inclusiva, equitativa y de calidad.
 - 4.7. Asegurar que todo el alumnado adquiere los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otros, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos o la promoción de una cultura de paz.

- *ODS 17. Alianzas para conseguir los objetivos:* porque uno de los requisitos básicos del ApSU es el trabajo en red.
 - 17.16. Mejorar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible, complementada por alianzas entre múltiples interesados que movilizan e intercambian conocimientos, especialización, tecnología y recursos financieros, a fin de apoyar el logro de los ODS.
 - 17.17. Fomentar y promover la construcción de alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil, aprovechando la experiencia y las estrategias de obtención de recursos y las alianzas.

Por otro lado, cuando se trata de programas de ApSU vinculados al ámbito de la AFD, también existe otro ODS implícito a las iniciativas desarrolladas:

- *ODS 3. Salud y bienestar:* porque busca garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades.
 - 3.4. Reducir la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento y promover la salud mental y el bienestar.

Además de estos tres ODS comunes, cada programa de ApSU puede relacionarse e incidir en otros en función de los objetivos que se planteen, las tareas y actividades que se lleven a cabo y las entidades o colectivos con los que se colabore. Existe, asimismo, la posibilidad de desarrollar programas interdisciplinares que engloben más de una materia en el seno de una o varias titulaciones. En estos casos, se favorece la integración de elementos para construir conocimiento y transferirlo

al entorno próximo, alcanzando de manera más eficaz el fomento de diferentes ODS. De hecho, la interdisciplinariedad posibilita atender la complejidad de la realidad desde múltiples perspectivas para dar una respuesta más cuidadosa y completa. Además, el desarrollo de programas interdisciplinares y transversales debería ser una de las principales aspiraciones en la docencia actual en cualquier nivel educativo.

Para progresar en el fomento de los ODS, cada programa de ApSU se debería partir de la detección de las necesidades y análisis de la realidad próxima con estas metas como referente para diseñar el programa. Vincular las metas con los objetivos, competencias y/o resultados de aprendizaje y los objetivos sociales del proyecto, sería la base de la activación de un programa bien articulado a partir del cual el alumnado encuentre una conexión clara entre lo que estudia y el impacto que puede tener su labor profesional en la realidad y en vínculo con la Agenda 2030. Por ello, es importante que el profesorado y las entidades colaboradoras se formen en materia de ODS y generen espacios de aprendizaje en clara alineación con ellos. Además, cuestiones explícitamente vinculadas con los ODS deberían abordarse tanto en los procesos de reflexión como de evaluación inherentes al ApSU. En este sentido, reflexionar y evaluar la experiencia a fin de extraer conclusiones y tomar decisiones entre todos los agentes implicados en el proceso, podría mejorar la toma de conciencia sobre el impacto de los programas en cuestión de política y compromiso social con el desarrollo sostenible del planeta.

A fin de mostrar cómo aterrizar en la práctica todas las ideas expuestas hasta el momento, en el siguiente apartado presentamos diferentes fases comunes en los programas de ApSU en AFD exponiendo la manera en que la teoría presentada anteriormente puede cobrar vida en la etapa de educación superior.

4. Fases de los programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte

Las fases de un programa de ApSU pueden variar en función de las necesidades específicas del programa, el contexto, el tipo de ApSU y los agentes implicados. No obstante, recomendamos que la estructuración siga las siguientes fases básicas o de referencia, basándonos en la *Guía Práctica para el diseño e intervención de programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (Santos-Pastor *et al.*, 2021).

De acuerdo con las ideas que en esta guía se plantean, en un programa de ApSU contemplamos la posibilidad de distribuir las acciones a realizar en torno a cuatro fases más o menos diferenciadas (figura 4).

A estas, además, añadiremos una quinta fase transversal a las anteriores enfocada en la reflexión.



Figura 4. Fases de un programa de ApSU-AFD (Santos-Pastor *et al.*, 2021)

4.1. Fase de preparación

Esta fase se centra en analizar y describir el contexto de actuación. En primer lugar, implica realizar un diagnóstico específico y preciso sobre la necesidad y/o injusticia social objeto del programa de ApSU en AFD. Por otra parte, han de conocerse y tenerse en cuenta las motivaciones, necesidades y posibilidades del alumnado. Finalmente, es en esta fase, antes de arrancar el programa, cuando debemos velar por la existencia de una vinculación curricular coherente entre la actuación social que nos planteamos desempeñar y la materia o plan de estudios de partida. También es en este punto cuando podemos identificar ODS vinculados y sobre los que se quiere incidir en mayor medida. Por último, si fuera necesario, en esta fase nos aseguraríamos de que el alumnado recibe la orientación y capacitación necesarias para desempeñar adecuadamente su papel en el programa.

4.2. Fase de planificación

Partiendo del diagnóstico establecido en la fase anterior, en este punto se deben, por una parte, definir los objetivos de aprendizaje, conectándolos con el currículo (objetivos, contenidos, competencias, resultados de aprendizaje, etc.) y, por otra, concretar y delimitar los objetivos de servicio. Los objetivos planteados podrían aludir explícitamente a algu-

no de los ODS en caso de que se considerara pertinente. Sobre esta base, se proyectarán las distintas acciones a realizar, tratando de discriminar y concretar los roles, las personas responsables, los espacios, momentos temporales, recursos implicados, etc. A su vez, esta fase también debería fijar los indicadores y procedimientos que se tendrán en cuenta a la hora de valorar tanto el aprendizaje como el servicio. En este momento también deberían concretarse los mecanismos de reflexión que mejor puedan encajar con las posibilidades y objetivos del programa. En esencia, en esta fase se planifica el programa en base a la definición de los objetivos planteados, estableciendo un plan de trabajo que incluya los plazos y recursos necesarios.

4.3. Fase de ejecución

Esta fase implica la realización de las acciones planificadas anteriormente. Para un desempeño adecuado, además, debe prever cuantos mecanismos sean necesarios para poder realizar ajustes y dar respuesta a las contingencias que pudieran surgir. Es decir, tiene que incluir una revisión constante de las acciones realizadas, a partir del empleo de las estrategias de supervisión, acompañamiento, etc., pertinentes. En la medida de lo posible, las diferentes decisiones que se deriven de los ajustes realizados deben ser compartidas de forma horizontal entre todos los agentes implicados en el programa, a partir de procesos participativos de deliberación y análisis compartido.

4.4. Fase de evaluación y reconocimiento

La fase de evaluación y reconocimiento se alimenta de la información y experiencias vividas a lo largo del programa. Por ello, es importante que se apoye en diferentes técnicas e instrumentos (observación, diarios, cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, imágenes, etc.), a fin de analizar críticamente lo sucedido. Los principales elementos o dimensiones a tener en cuenta en la evaluación de un programa son la eficiencia y la eficacia en relación con el cumplimiento de los objetivos propuestos. Es decir, hemos de evaluar el impacto del programa, tanto en el aprendizaje del estudiantado relacionado con los contenidos y las competencias como la influencia de este en la comunidad. Esto puede incluir la revisión de los resultados académicos, la retroalimentación de los participantes y la medición de los cambios positivos en la comunidad. Por otra parte, no podemos olvidar establecer un momento o espacio para el reconocimiento y celebración de la experiencia. Este debe entenderse

como el momento en el que se comparten los logros con la comunidad y se fomenta la concienciación sobre los problemas abordados.

4.5. La reflexión como fase transversal

Finalmente, un elemento fundamental en un programa de ApSU crítico o transformador es la *reflexión* (Tumino y Korniejczu, 2012), que se define como un mecanismo de optimización del aprendizaje que se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender más de ella (Páez-Sánchez y Puig-Rovira, 2015). La reflexión en un programa de ApSU no debe ser exclusiva en la etapa final del proyecto, sino que debe formar parte de todas las fases y llevarse a cabo con la ayuda del profesorado y el intercambio de pareceres entre iguales. El proceso reflexivo brinda la oportunidad de revivir y analizar la experiencia con el objetivo de comprender mejor la realidad y vincularla con el currículo. Invertir tiempo en pensar sobre lo que se ha hecho, cómo se ha hecho y qué se ha aprendido permite su aplicación de manera eficaz y óptima en futuras situaciones (Ballvé, 2018). Esto favorece la metacognición y el autoconocimiento personal y asegura la transferencia de los aprendizajes conseguidos, las destrezas y las competencias movilizadas durante el proceso en otros contextos y situaciones de la vida diaria. Además, el proceso reflexivo desarrolla el pensamiento crítico favoreciendo la toma de conciencia sobre el impacto social de las acciones realizadas y de los cambios que requiere el sistema para eliminar las desigualdades e injusticias. Por otro lado, las reflexiones en colaboración con otras personas aportan un valor añadido, porque incorporan diversas miradas sobre lo vivido y permiten un diálogo constructivo sobre los valores, contravalores y conocimientos, favoreciendo las relaciones sociales dentro del grupo y fortaleciendo el sentimiento de pertenencia.

5. Conclusiones

A lo largo del presente capítulo se han esbozado los principales rasgos definitorios del ApSU en AFD y cuál es nuestra aproximación con respecto a su aplicación. Si bien pueden existir otras perspectivas iguales o más válidas que la nuestra, en este texto hemos tratado de compartir cómo nuestra visión permite que el ApSU se erija en una herramienta alineada con la Agenda 2030 y, por tanto, en plena sintonía con el contexto y las necesidades sociales actuales.

6. Referencias bibliográficas

- Ballvé, M. (2018). *La reflexió: eix clau de l'Aprenentatge Servei*. Fundació Jaume Bofill.
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558.
- Chiva-Bartoll, O. y García-Puchades, W. (2018). Educación física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial. En: E. Lorente y D. Martos (eds.). *Educación física crítica: propuesta para la transformación personal y social* (pp. 215-242). Universitat de Lleida.
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J. y Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of preservice teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343.
- Chupp, M. G. y Joseph, M. L. (2010). Getting the Most Out of Service Learning: Maxi-mizing Student, University and Community Impact. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 190-212.
- Cobo, D., Gómez, J. y López, E. (coords.) (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press and Editors.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Maravé-Vivas, M., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. L. (2022). Research on Service-Learning in Physical Activity and Sport: Where We Have Been, Where We Are, Where We Are Going. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6362.
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. (2024). Críticas y propuestas para mejorar la investigación sobre aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 11-20.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía liberadora*. (T. García, ed.) (1.ª ed.). Catarata.
- García-Laso, A., Nuñez-Varela, E., Martín-Sánchez, D. A., Rodríguez-Rama, J. A. y Costafreda-Mustelier, J. L. (2019). *Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* (No. COMPON-2019-CINAIC-0091).
- Gómez-Rijo, A. (2023). El Aprendizaje-Servicio en Educación Física: ¿simplemente un modelo pedagógico? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(3), 17-25. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i3.1104>
- Grundy, S. (1991). *Producto O Praxis Del Curriculum*. Morata.
- Jones, A. L. y Kiser, P. M. (2014). Conceptualizing Criticality as a Guiding Principle for High Quality Academic Service Learning. *International journal of teaching and learning in higher education*, 26(1), 147-156.

- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lyer, R., Carrington, S., Mercer, L. y Selva, G. (2018). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2). <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mitchell, T. (2008). Traditional vs critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 14(2), 50-65.
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-learning in physical education teacher education: A retrospective exploratory study to examine its challenges. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104350.
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, Ó. y Martínez-Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>
- Páez-Sánchez, M. y Puig-Rovira, J. M. (2015). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2).
- Tumino, M. y Korniejczuk, V. (2012). Acción y Reflexión: actitud del alumnado hacia el aprendizaje y el servicio. *Enfoques*, xxiv(1), 53-76

Hacia un quehacer universitario renovado: propuesta de un código ético y de conducta para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior

JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ¹

MARTA RUIZ-CORBELLA¹

¹Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. La educación superior en la encrucijada de las éticas aplicadas

La ética y, más concretamente, las éticas aplicadas, sin duda alguna, constituyen uno de los retos más importantes al que se enfrentan las instituciones de educación superior en la actualidad (Cortina, 2023). Para que la educación que la Universidad ofrece sea realmente «superior», ha de estar abierta a esta dimensión ética que todas las profesiones encierran. El mero conocimiento técnico, aun siendo fundamental para el desarrollo de una profesión, queda incompleto si no va acompañado de la ética y el carácter necesario para el quehacer profesional. Por tanto, a la Universidad compete no solo el desarrollo de los conocimientos y habilidades técnicas necesarias para el desarrollo de la profesión, sino también la reflexión acerca de la formación moral y ética que requieren su alumnado, con miras no solo a un desempeño profesional correcto, sino también a su papel activo como ciudadanos en nuestras sociedades democráticas. De esta doble dimensión ética de la formación universitaria nos ocuparemos en este trabajo.

Durante los últimos años se ha generalizado en nuestras universidades el ApSU como un enfoque que facilita, precisamente, esta doble responsabilidad moral de la Universidad: formar excelentes profesionales, pero también ciudadanos comprometidos al servicio del bien

común. Por esta razón, y ante el crecimiento experimentado por este enfoque en todas las disciplinas universitarias, consideramos necesaria una reflexión específica y particular acerca de la normatividad propia con la que se encarán estos proyectos en la educación superior. Esto es, reflexionar acerca de la necesidad de un código ético y de conducta para el desarrollo de los proyectos de ApSU que nos permita aclarar tanto su espacio como implicaciones pedagógicas, así como el rol que adquieren los agentes implicados en ellos (Lotti, García-Gutiérrez y Alonzo Sainz, 2022).

Si bien la reflexión ética en campos como la medicina, la abogacía o el periodismo se entiende tradicionalmente como algo natural y propio de esas profesiones, la (pre)ocupación normativa en otros campos, como el educativo, es algo que ha sido objeto de atención más reciente. No fue hasta mediados del pasado siglo cuando diferentes colectivos del amplio abanico de ámbitos de intervención educativa, con mayor o menor empuje, se embarcaron en esta actividad normativa para elaborar sus propios códigos éticos, adherirse a los ya aprobados por organismos y/o asociaciones internacionales (Ruiz Corbella y Jover, 2013). Sin duda, se vio en ellos la capacidad de sistematizar los principios que avalan las intervenciones profesionales específicas como profesión o propias de determinados ámbitos laborales. Se convierten, así, en una herramienta necesaria de gestión para la toma de decisiones, en una guía de conducta que colabora a asentar la identidad social de cada profesión, además de visibilizar ante la ciudadanía la tarea que desarrollan y su compromiso social (Morales Sanabria y San José Montano, 2023).

Entre las funciones de los códigos están, entre otras, las de reconocer y valorizar la profesionalidad de un determinado grupo o especialización profesional mostrando que junto con un saber y un saber hacer, también debe estar presente un saber ser y saber convivir, que justifica y legitima su particular actuación en la sociedad.

Está claro que una actuación es realmente profesional cuando busca lo mejor para el usuario, para la sociedad y el entorno en el que actúan, sin menoscabo del profesional que desarrolla su quehacer. Ahora bien, estos documentos no tienen un valor jurídico a la altura del código civil o el penal, sino que forman parte de un corpus que, a modo de *soft law*, orienta y dirige las profesiones a la vez que se determinan las implicaciones y limitaciones de su propia actuación profesional. Lo que supone en que cualquier actividad profesional nunca puede aislarse del cada vez más complejo entramado social, tanto a nivel micro como meso y macro. Y, precisamente, esto es lo que reconoce al código ético de cualquier ámbito profesional como signo de autorresponsabilidad y de madurez

que va más allá de cumplir con las obligaciones legales al evidenciar su capacidad de autorregulación (Vacas y Larrea Hernández-Tejero, 2022).

Para el caso de la educación superior, podemos hablar de la confluencia de dos corrientes normativas. Por un lado, la normatividad asociada a la profesión docente o, en su caso, a la condición de alumnado y, por otro, aquella propia y específica de la profesión que les ocupa. Estas fuentes normativas serían suficientes para el caso de una enseñanza universitaria tradicional, pero quizá un tanto incompletas si se encaran desde una visión del quehacer universitario renovado, como se propone desde el enfoque que aporta el ApSU.

2. Una brújula para un quehacer universitario renovado

¿En qué consiste ser universitario? ¿Qué es lo propio de la vida universitaria? Como diría Ortega y Gasset, la universidad es un quehacer, porque no es algo externo que nos deje indiferentes o una actividad que podamos realizar sin un gran compromiso con lo que se nos propone. Ser universitario, tanto para profesores como para alumnado, no solo consiste en atender a unas clases o realizar investigación, sino también con el compromiso con un determinado estilo de vida. Francisco Esteban, de la Universidad de Barcelona (2021, 2023), apunta algunos elementos relevantes: sentirse miembro de una comunidad que tiene encomendada una misión social; querer ser un buen profesional y un profesional bueno y, por último, no basta con ser universitario, también hay que parecerlo. La autenticidad de ser universitarios en la Universidad del siglo XXI pasa por encontrar espacios, tiempos y herramientas que colaboren en esta tarea común de formar el carácter de los universitarios del siglo XXI. Con esta perspectiva es con la que se propone un código ético y de conducta para los proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior, a modo de brújula con la que poder navegar durante la vida universitaria.

Sin embargo, como apunta Ortiz (2015), existen razones para el escepticismo y la desconfianza respecto de los códigos éticos, ya que su mera existencia no garantiza comportamientos ni más éticos, ni coherentes. Ahora bien, también existe un consenso tácito por el cual, cuando se establece un código ético en una institución o para una actividad específica, se establece también y se generan entre sus agentes un compromiso invisible con su profesión. Por ello, una de las misiones o intenciones con que nacen es ayudar a resolver los dilemas morales (entendiendo estos como casos en los que existe un conflicto entre valores o entre intereses legítimos). En este caso, la función del código reside en

ofrecer pistas o pautas para una posible conciliación, así como ofrecer una jerarquía de valores que ofrezca claridad y un horizonte, además de facilitar la reflexión moral personal, así como el dialogo comunitario.

De este modo, se establecen los criterios de actuación que todo profesional deba tener en cuenta a la hora de intervenir de acuerdo con unos principios y valores específicos de su profesión que marcarán la forma de interactuar con el usuario, con las instituciones, con los colegas, etc. Se trata de un código aprobado por los propios profesionales, en los que se pretende que este sea comprensible y referido a la profesión a la que se dirige adaptada a los tiempos y contextos en los que actúa (Delgado Alemany, 2021). Y, en algunos casos, con efecto sancionador, como ocurre en el caso de los códigos deontológicos cuando son tutelados por los colegios profesionales. Su objetivo es dotar a la actuación de los profesionales de criterios científicos, funcionales y, sobre todo, éticos para el desarrollo adecuado de la profesión; de modo que esta sea operativa, clara y eficaz para todas las partes que convergen en ella, a la vez que hoja de ruta para la formación del carácter de aquellos profesionales a los que se dirigen. De este modo, se genera confianza, se evitan las malas prácticas o las deshonestas entre los profesionales protegiendo, de este modo, a los usuarios, a la sociedad y a los colegas.

Ahora ¿por qué un código ético dirigido específicamente a los proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior? Sencillamente, porque muchas veces necesitamos una brújula para la vida universitaria y un código ético refleja y debe recoger:

[...] ese «pacto pedagógico» que se construye, sobre todo, entre profesores y estudiantes para beneficiar también a un tercero. Esto es, la comunidad universitaria trabajando conjuntamente al servicio y por el bien común de la sociedad. (Lotti *et al.*, 2023, p. 115)

Es decir, estamos hablando de acciones centradas en la intervención educativa, lo que conlleva ya de por sí una clara responsabilidad social. Estamos ante propuestas de enseñanza-aprendizaje en las que el diseño se encamina a conectar alumnado de una titulación universitaria (por lo tanto, están formándose como futuros profesionales en un determinado sector) con colectivos específicos con los que abordan un problema, una necesidad o un interés que deben atender y dar respuesta de forma conjunta. Se trata de diseños educativos dirigidos a futuros profesionales de la educación, por lo que resulta clave tener en cuenta también todas las connotaciones éticas en el proceso formativo de su identidad profesional. Deben ser conscientes no solo de la aplicación de los aprendizajes competenciales que están aprendiendo en determinada asignatura o ti-

tulación, sino también de la responsabilidad social que tienen en toda intervención educativa, junto con la implicación axiológica, explícita o implícita, propia de su conducta profesional.

Por ello, los proyectos de ApS buscan, a la vez, mejorar los valores y virtudes de la persona que lo emprende, así como sus competencias profesionales, redundando en el bien de la comunidad en la que se pone en marcha el proyecto. (Lotti *et al.*, 2023, p. 115)

Además, no lo olvidemos, de que en estos proyectos una de las fases esenciales es la reflexión centrada en la capacidad de:

[...] lograr nuevos saberes y nuevas miradas ante una situación de tal forma que conlleve su mejora. Es decir, la reflexión posibilita la acción, pero no una cualquiera, sino una responsable y fundamentada, capaz de llevar a la práctica aquello sobre lo que hemos reflexionado en el viaje de ida y vuelta, que conocemos ahora mejor mediante una perspectiva más profunda y amplia y que, por ello, sabemos aportar soluciones o alternativas argumentadas. (Vázquez-Verdera, y Ruiz-Corbella, 2023, p. 38)

3. Un código ético y de conducta para orientar el desarrollo de proyectos de ApS en la educación superior

A continuación, recogemos la iniciativa formulada por el grupo de innovación docente COETIC (UNED),¹ como propuesta concreta de código ético y de conducta que facilite el desarrollo de los proyectos de ApSU en el marco de los procesos de institucionalización de este enfoque llevados a cabo en las universidades españolas.² La propuesta de un código para los proyectos de ApSU constituye tanto una necesidad como una oportunidad ampliamente sentida en diversos grupos y redes donde se

1. Esta propuesta es resultado del proyecto de investigación *Implicaciones éticas de la implementación y desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio: la responsabilidad ética en la investigación y la innovación docente través de los proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior (#eticaps)*, liderado por COETIC y financiado desde el Plan 2021 de Ayudas para el fomento de la investigación de la Facultad de Educación (UNED).

2. Una primera versión de este código ha sido publicada en Ruiz Corbella, M. y García Gutiérrez, J. (2023). *Aprendizaje Servicio. Espacio de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea, en el capítulo firmado por Lotti, P., García-Gutiérrez, J. y Alonso Sainz, T. Como sucede con el lanzamiento de los programas informáticos, denominamos a esa versión inicial, versión beta. Por tanto, continuamos trabajando en la mejora de esta hasta completar una versión definitiva.

le impulsa.³ Además, se trata también de una iniciativa pionera con la que se abre un espacio de diálogo y reflexión con miras a una posterior adopción de un código más completo, enriquecido y mejorado por diversas redes y asociaciones del ApSU.⁴

A la hora de diseñar un código ético que atienda las peculiaridades de los proyectos de ApS en el contexto universitario se debe tener en cuenta que afecta a diferentes colectivos que participan e interactúan en su diseño y desarrollo. Nos referimos al alumnado, al profesorado, a los colectivos que participan de una u otra forma y a los gestores que impulsan esta metodología. Todos ellos deben estar comprometidos con este código de conducta que orienta tanto los proyectos como las acciones de los participantes en sus diferentes fases. Este es el motivo por el que está organizado en cuatro grandes ámbitos:

- En primer lugar, como punto de partida es importante establecer la identidad que define el marco de actuación de todo proyecto de ApSU, a la vez que orientado al pleno desarrollo de cada participante poniendo en valor el sentido de su dignidad, capacitando a las personas para participar en el marco de una libertad responsable y compromiso solidario.
- En segundo lugar, se proponen los valores y principios que lo guían y dotan de sentido aludiendo a la integridad y rigor, diálogo y búsqueda de la verdad, pluralismo, respeto y no discriminación que orientan la actuación en los proyectos de ApSU guiados por determinados principios que avalan su rigor.
- En tercer lugar, se especifica como debe ser la actuación del profesorado y el estudiantado en estos proyectos.
- Y, ya en cuarto lugar, se revisa el desempeño de gestores y responsables académicos de la Universidad que respaldan e impulsan esta metodología, incluidos aspectos relativos a la ética de la investigación en ApSU.

3. El código ético ha sido recientemente presentado también en una de las reuniones de la Red Madrileña de Oficinas Universitarias de ApS celebrada en la Universidad Autónoma de Madrid: «La Red Madrileña de Oficinas Universitarias de Aprendizaje-Servicio proponen un código ético y de conducta para proyectos realizados con este enfoque metodológico». <https://www.uam.es/uam/noticias/la-red-madrilena-de-oficinas-universitarias-de-aprendizaje-servicio-proponen-un-codigo-etico> (Madrid,10/10/2023).

4. El texto (versión beta) se encuentra disponible en: <https://blogs.uned.es/aps/> Comentarios a esta versión pueden enviarse a los autores de este capítulo (juangarcia@edu.uned.es y mruiz@edu.uned.es).

4. Código ético y de conducta para proyectos de ApS en la educación superior

Las disposiciones recogidas en este código ético y de conducta están destinadas a todas aquellas personas: alumnado, profesorado, personas de administración y cualesquiera otras que en el ámbito universitario participen de una u otra forma en el desarrollo e impulso del ApSU. Ser universitario no consiste solo en asistir a la Universidad, de igual manera que participar en un proyecto de ApSU, por sí solo, aporta poco al desarrollo académico del alumnado y personal docente. Es preciso asumir de forma autónoma y consciente los imperativos ético-pedagógicos que se expresan en el presente código para que logre unos resultados integrales.

El ApSU ha sido reconocido en disposiciones jurídicas contenidas tanto en la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) como en el *Estatuto del Estudiante* (2010), y está ampliamente difundido en el sistema universitario. Cuenta con un importante reconocimiento nacional e internacional mediante asociaciones y redes que en el ámbito de la educación superior consolidan, fomentan y promueven su institucionalización en las universidades y, además, impulsan el intercambio de experiencias, la investigación, la innovación y la transferencia con valor social. Este reconocimiento, extensión e institucionalización reclaman una reflexión profunda acerca del estatuto ético de los proyectos, y, por consiguiente, nos obliga asumir un compromiso con un código ético y de conducta que oriente tanto los proyectos como las acciones de los participantes dentro de los mismos.

El presente código propone un conjunto de valores, principios y orientaciones de actuación y conducta que proporcionan un adecuado conocimiento de las implicaciones éticas existentes en los proyectos de ApSU. El reconocimiento de estos valores, principios y normas de actuación favorecerá su correcto desarrollo, ejecución y compromiso ético-cívico atendiendo a las específicas modalidades del ApSU: presencial, virtual, híbrida o internacional, entre otras.

La organización de este código aborda los cuatro grandes ámbitos que ha de tener presente toda propuesta: el primero establece el marco de actuación de todo proyecto de ApSU respondiendo a la identidad de este enfoque; el segundo propone ya los valores y principios que lo guían y dotan de sentido; el tercero impulsa como debe ser la actuación del profesorado y el estudiantado en estos proyectos; el cuarto ámbito revisa el desempeño de gestores y responsables académicos de la Universidad que respaldan e impulsan esta metodología incluyendo algunos aspectos relativos a la ética de la investigación en ApSU.

4.1. Identidad del aprendizaje-servicio

1. El ApSU constituye, como afirma la *Declaración de Canarias para el ApS en la Educación Superior (2021)*, un enfoque de la educación superior que busca formar profesionales excelentes y una ciudadanía comprometida con el bien común mediante propuestas de docencia, investigación y transferencia del conocimiento que integran el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un proyecto coherente que permite al estudiantado formarse trabajando sobre la base de necesidades y problemáticas reales del entorno con el objetivo de mejorarlo y, al profesorado, realizar una innovación, investigación y transferencia de conocimiento responsable y con impacto social.
2. El ApSU es, como afirma la *Declaración de Canarias (2021)*, una filosofía de la educación superior que refuerza el enfoque humanista de la universidad en el siglo XXI reconociendo su responsabilidad social y ofreciendo una lectura relacional de los pilares clásicos de docencia, investigación y transferencia de conocimiento en beneficio de toda la comunidad universitaria y del bien común de la sociedad.

4.2. Valores y principios generales del aprendizaje-servicio

1. Los proyectos de ApSU deben orientarse de forma general al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitando a las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión y la tolerancia mutuas.
2. En sus actuaciones, los proyectos de ApSU deben estar presididos por los valores superiores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo.
3. Los valores históricos de la institución universitaria de libertad responsable y compromiso solidario, integridad y rigor, dialogo y búsqueda de la verdad, pluralismo, respeto y no discriminación, constituyen del mismo modo una referencia obligada para la orientación y actuación en los proyectos de ApSU.
4. La vida académica debe estar presidida por la búsqueda de la excelencia académica y profesional, algo indisociable de la dimensión ética que constituye la única vía a un trabajo bien hecho. La asunción de este código supone reconocer esta dimensión y que la participación en un proyecto de ApSU tiene obligaciones no solo de carácter profesional o práctico, sino también asumir las responsabilidades, valores y principios asociados al desarrollo de la actividad o proyecto que se aborde.

5. Los proyectos de ApSU deben estar guiados por los siguientes principios:
- a) *Principio de beneficencia*, supone la obligación moral de promover el bien tanto en el alumnado como en los sujetos receptores del servicio. El bien u objetivos específicos de los proyectos, propuestos en cada caso, no podrán ser contrarios a los valores enunciados en los puntos anteriores.
 - b) *Principio de transparencia*, implica una información completa, adecuada y comprensible para todos los participantes en el proyecto de ApSU acerca de pretensiones, sus valores, objetivos, forma de ejecución y evaluación, así como de las políticas de protección de datos personales y cláusulas de confidencialidad, en su caso. Por tanto, no solo es preciso que la información esté disponible, sino que los participantes en el proyecto se interesen por conocerla.
 - c) *Principio de veracidad e integridad*. Este principio favorece una comunicación correcta y adecuada entre todos los agentes. La integridad se refiere a la precisión y veracidad en la práctica del servicio e implica la noción de rigor y honestidad en el trato con los demás. En todo caso, la falsedad, la mentira consciente, el maltrato o la discriminación suponen un deterioro global del proyecto.
 - d) *Principio de confidencialidad y protección de datos personales*. Las informaciones y datos personales propios de los agentes participantes (alumnado, profesores, receptores del servicio y otros agentes) que se recaben durante el proyecto (incluidas las comunicaciones en línea y el uso de aplicaciones y dispositivos) no serán objeto de otros fines que los propiamente contemplados en el proyecto e informados previamente a los participantes. A estos efectos es conveniente la firma de un consentimiento informado, de acuerdo con las disposiciones de la propia institución para el tratamiento de datos personales, etc., autorizando la gestión de los datos personales y también de las informaciones y conocimientos derivados del desarrollo del proyecto, sobre todo en el caso de que sean utilizados para una investigación posterior.
 - e) *Principio de autonomía*, o profesionalidad: constituye un elemento relativo, ya que en muchos casos los protagonistas del proyecto no tienen una total autonomía sobre su desarrollo al ser profesionales en formación. En todo caso, el alumnado ejercerá sus labores en el proyecto con la profesionalidad esperada en su ámbito, con las responsabilidades, implicaciones éticas y restricciones que la propia institución o colegios profesionales haya contemplado. Además, los agentes que participan en el proyecto deben ser tratados como

- personas autónomas respetando sus derechos. Esto es, y, sobre todo, en los destinatarios del proyecto, con la libertad suficiente para que la persona pueda elegir su propio destino.
- f) *Principio de justicia e igualdad*, supone la introducción de un enfoque basado en los derechos humanos en el desarrollo de los proyectos. La apuesta por promoverlos como aspiraciones universales de justicia constituye una meta constante en el tiempo que debe estar ligada al propio desarrollo profesional como elemento ineludible de una deontología profesional.
 - g) *Principio pedagógico*, donde se estructuran y dan coherencia pedagógica al proyecto los criterios educativos de contenido, forma, uso y equilibrio. Por consiguiente, estos no solo no deben conculcar los valores promovidos en este código, sino tampoco aquellos asumidos explícitamente por la institución.

Deben exponerse explícitamente a los participantes valores, virtudes y competencias que se pretenden desarrollar, aun de forma implícita (contenido); en sus actuaciones, el desarrollo del proyecto debe respetar tanto la libertad como la dignidad de todos los agentes que participen en el proyecto (forma); el alumnado, sobre todo, deben saber manejar lo que aprenden y ser capaces de aplicarlo de forma autónoma y en situaciones reales. Además, los proyectos deberán establecer los límites que se consideren oportunos al uso de herramientas tecnológicas o dispositivos y aplicaciones, como, por ejemplo, la inteligencia artificial, tanto en su desarrollo como en la asistencia al alumnado durante el desarrollo del proyecto (uso). Por último, como se ha apuntado al inicio, en la medida de lo posible, buscar un desarrollo armónico de la personalidad humana, físico, mental, espiritual, moral y social (equilibrio) debe ser una consideración primordial en los proyectos de ApSU.

4.3. Del alumnado y profesorado

1. En sus actuaciones durante los proyectos de ApSU, profesorado y alumnado actuarán como representantes de su institución educativa y por ello deben comportarse conforme a las normas y reglamentos ya previstos por la propia institución. Cualquiera de sus actuaciones durante el desarrollo del proyecto debe ser conforme a los códigos éticos o/y de conducta establecidos por la propia Universidad para los miembros de su comunidad. En todo caso, las actuaciones de alumnado y profesorado estarán presididas por los valores, principios y deberes contenidos en el presente código.

2. Profesorado y alumnado trabajarán en colaboración con organizaciones del entorno para prestar un servicio de calidad para atender alguna problemática o necesidad social buscando la mejora del bienestar de todos los sectores implicados.
3. El alumnado, durante su participación y desempeño en los proyectos de ApSU, tiene el derecho y el deber de conocer los aspectos sustantivos del mismo y cumplir con las obligaciones en materia de horarios, uso de espacios, contenidos y actividades, tareas específicas, plazos, procesos y procedimientos determinados en su asignatura y por la institución receptora para la correcta ejecución del proyecto.
4. El alumnado igualmente deberá conocer, al menos mínimamente, la organización con la que colaboren, así como respetar su identidad, procedimientos y acciones para un correcto desarrollo del proyecto. En caso de que el alumnado observe que tales acciones o procedimientos son contrarios a los valores y principios del presente código, o contradicen las finalidades propuestas en el proyecto de ApSU, deberá comunicarlo, más allá del principio de confidencialidad, al profesor encargado de su coordinación, a la mayor brevedad posible, para tomar las medidas oportunas.
5. Las condiciones de participación del alumnado en el proyecto de ApS está recogida y regulada en la guía de la asignatura desde la que se propone el proyecto, incluidos los requisitos sobre evaluación y la calificación del mismo. En algunas situaciones, los proyectos de ApSU podrán contar con una guía propia donde se regule la participación y acciones a desarrollar por el alumnado. En todo caso, no se podrá obligar al alumnado a que participe en un proyecto de ApSU si considera que atenta gravemente contra sus convicciones morales, filosóficas o religiosas. Esta cláusula de objeción de conciencia podrá ser considerada e implementada por los docentes dentro del desarrollo de los proyectos.
6. La cobertura del seguro de alumnado se extenderá también a las actividades de ApS. En su caso, el alumnado deberá ser informado, cuando sea preciso, de otros tipos de coberturas, debido a las particularidades específicas que requiera el desarrollo de alguna de las modalidades del ApSU, como, por ejemplo, el internacional o en respuesta a situaciones de emergencia que puedan suponer un riesgo añadido en el desarrollo de las acciones propias del proyecto.
7. El alumnado, en su caso, tiene derecho a una formación específica en el enfoque del ApSU y a conocer los resultados finales o productos derivados de su participación en los proyectos.

8. En caso de que el proyecto implique la generación de productos audiovisuales o de otra índole el alumnado autor o coautor mantendrá sus derechos de autoría sobre ellos.
9. En aras del bien superior del alumnado, el profesorado asegurará que el proyecto de ApS propuesto constituye la mejor alternativa pedagógica posible para el aprendizaje o desarrollo de competencias del alumnado con vistas al pleno desarrollo de su personalidad, prestando especial atención a las dimensiones profesional y cívica.
10. El profesorado deberá comprometerse con la búsqueda y la mejora continua de su propia práctica docente e investigadora, mediante la formación permanente en el ámbito del ApSU, y el estudio y la innovación de su propia práctica docente.
11. El profesorado es encargado de asegurar que el proyecto de ApSU propuesto conecta el servicio con el marco de aprendizaje (conocimientos, competencias, etc.) propuesto en la asignatura. De la misma forma, también el docente en colaboración con organizaciones y asociaciones de la sociedad civil y, en su caso, de las administraciones públicas, asegurarán también la calidad del servicio que se presta por el alumnado.
12. Los profesores son los encargados de garantizar la transparencia y publicidad de las acciones y gestiones, facilitando la información necesaria al alumnado para el desempeño del proyecto y, en su caso, a los órganos correspondientes de la propia institución que la pudieran requerir, así como a otros colaboradores.
13. Los profesores, en su caso, deberán considerar también en el diseño del proyecto de ApSU los riesgos y aspectos o consecuencias no previstas que puedan ser potencialmente dañinos o perjudiciales para los sujetos participantes en el proyecto o a los receptores del servicio e informar de los mismos a todos los participantes.
14. A lo largo de su desarrollo, los proyectos de ApSU contendrán espacios y momentos suficientes, a disposición del alumnado y del resto de sujetos participantes para escuchar sus impresiones, mantener consultas o resolver los problemas o posibles conflictos que puedan aparecer en su ejecución. En su caso, y dependiendo de las características del proyecto, un mecanismo para la resolución de conflictos debe ser un elemento integrado en su diseño.

4.4. De los gestores y responsables académicos de la Universidad

1. Los responsables académicos y gestores de la Universidad ofrecerán la información y oportunidades de formación adecuadas tanto al alumnado como al profesorado para el correcto desarrollo de los proyectos de ApSU.
2. Las autoridades académicas velarán por que los acuerdos de colaboración educativa suscritos con organizaciones nacionales o internacionales (tanto civiles como aquellas dependientes de las administraciones públicas) sean respetuosos con los derechos humanos, el estado de derecho, el pluralismo y la democracia.
3. Los responsables académicos y gestores de la Universidad pondrán en conocimiento de toda la comunidad universitaria, con la suficiente publicidad, todos aquellos reglamentos, estatutos, códigos y otras disposiciones que, de una forma u otra, puedan afectar al desarrollo de los proyectos de ApSU.
4. Los responsables académicos y gestores de la Universidad proporcionarán los mecanismos y procedimientos oportunos, en el marco de la institucionalización del ApS en la Universidad, para integrar y adecuar las disposiciones éticas y de conducta contenidas en el presente código.
5. Los responsables académicos y gestores de la Universidad favorecerán espacios de encuentro y diálogo entre profesorado y alumnado que desarrollan proyectos de ApS para poder exponer, comentar y, en su caso, resolver dilemas, conflictos o cuestiones controvertidas que puedan aparecer en el transcurso de los proyectos.
6. Cuando la Universidad disponga, en su caso, la obligatoriedad de participar en proyectos de ApS deberá ofrecerse un pluralismo suficiente para que alumnado y profesorado puedan participar libremente y conforme a sus convicciones personales. En caso contrario deberá considerarse la objeción de conciencia como un derecho reconocido a profesores y alumnado (art. 3.5). En caso de que la participación sea voluntaria el alumnado que participe tienen derecho a ser calificados en las mismas condiciones que las actividades obligatorias y al profesorado le contarán con el reconocimiento docente en las mismas condiciones de las actividades obligatorias.
7. Es una responsabilidad, también de las propias autoridades académicas, la promoción, difusión y publicidad de los proyectos de ApSU, así como de sus resultados. Las autoridades académicas seleccionarán la mejor forma para ofrecer visibilidad y apoyo a los proyectos y sus resultados.

8. Los acuerdos de colaboración o convenios establecidos entre la universidad y las entidades colaboradoras en el desarrollo de los proyectos ApSU deben ajustarse al marco jurídico que asegura la legalidad de dichos acuerdos, así como al código ético que cada institución asuma para el desarrollo de estos proyectos.

5. Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (2023). La misión de las éticas aplicadas en las Universidades del siglo XXI. *Humanitas*, 104, 336-345.
- Delgado Alemany, R. (2021). *Ética y deontología en el sector universitario español* [tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos].
- Esteban Bara, F. (2021, 25 de febrero). Universitarios asintomáticos. *The Conversation* [blog]. <https://theconversation.com/universitarios-asintomaticos-155074>
- Esteban Bara, F. (2023). *Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser*. Encuentro.
- Fuentes, J. L., Vázquez-Verdera, V. y Ruiz-Corbella, M. (2023). La reflexión como eje articulador de pensamiento y acción en el Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. En: M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez *Aprendizaje-Servicio. Espacio de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 27-42). Narcea.
- Jover, G. y Ruiz Corbella, M. (2013). El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades. *Edetania*, 43, 113-131.
- Lotti, P., García-Gutiérrez, J. y Alonso Sainz, T. (2023). Horizontes pedagógicos para la elaboración de un código ético para el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en la educación superior. En: M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez. *Aprendizaje-Servicio. Espacio de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 113-140). Narcea.
- Morales Sanabria, C. y San José Montano, B. (2023). Ética profesional para el siglo XXI: código deontológico. *CLIP De SEDIC: Revista de la Sociedad Española de Documentación e Información Científica*, 87, 59-63. <https://doi.org/10.47251/clip.n87.120>
- Ortiz, G. (2015). Limitaciones y funciones de los códigos de ética. *Dilemata*, 7(19), 83-102.
- Vacas, J. J. y Larrea Hernández-Tejero, C. (2022). Códigos éticos y de conducta pública. *Gabilex*, 31, 213-262.

**Bloque II.
Herramientas
y orientaciones para la
valoración de los proyectos
del aprendizaje-servicio en
actividad física y deporte**

Herramienta para el seguimiento y la evaluación de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Matriz de indicadores¹

MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR¹

HIGINIO F. ARRIBAS CUBERO²

L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ¹

JONATÁN FRUTOS DE MIGUEL²

IGNACIO GAROZ PUERTA¹

ELENA LÓPEZ-DE-ARANA¹

MARÍA TERESA CALLE MOLINA¹

RAQUEL AGUADO-GÓMEZ¹

¹Universidad Autónoma de Madrid

²Universidad de Valladolid

1. Introducción

El ApSU ha proliferado en los últimos años en el tejido universitario nacional e internacional. El impacto mostrado por la investigación de este modelo pedagógico garantiza una formación de calidad y una ciudadanía activa y comprometida con la comunidad. El ApSU articula lo académico con el servicio a la comunidad. Así, se espera que este servicio esté basado en principios de reciprocidad que posibilita una educación basada en la justicia social (Santos-Rego *et al.*, 2021).

El desarrollo de un proyecto de ApSU requiere de un proceso sistemático y bien planificado que articule sus fases y acciones desde las dimensiones de aprendizaje y del servicio, las cuales deben estar integradas en un proceso que se construya de manera intencional, con el fin de establecer un beneficio mutuo en todos los agentes participantes (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021).

1. Enlace a la [MI_ApSU]. Matriz para la Evaluación de la Calidad de Proyectos de ApSU: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/80784> (Registro propiedad intelectual, n.º 00/2023/3935).

Esta relación recíproca establece las bases necesarias para participar en un proyecto de calidad, que pueda mejorar las necesidades de las personas receptoras o de la comunidad y, de forma paralela, potenciar un aprendizaje significativo en el alumnado; ya que conectan con sus conocimientos previos, se sitúa en contextos reales de práctica, se favorece una participación voluntaria y se promueve su desarrollo competencial (Lorenzo *et al.*, 2019).

A pesar de la eclosión de estudios sobre este modelo pedagógico en la formación inicial, no parece haber una unificación sobre los criterios para generar proyectos de ApSU de calidad que consideren a todos los agentes implicados, incluida la comunidad.

Desde estas consideraciones de partida, se propone el diseño de un protocolo de evaluación de proyectos de ApSU. En él se contemplan los indicadores referidos tanto al desarrollo académico y profesional de los participantes como a su desarrollo personal y social (Mtawa *et al.*, 2021; Roe, 2022). Igualmente, se considera la aportación del proyecto al desarrollo comunitario, así como su nivel de impacto en la consecución de los propósitos y la respuesta a las necesidades de las personas de la comunidad (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020).

En definitiva, la identidad de esta metodología abordada desde un enfoque crítico (Yoong *et al.*, 2022) enlaza el aprendizaje del alumnado con el servicio a las personas de la comunidad. Por tanto, los diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje (actividades, contenidos curriculares y evaluación) y con el servicio (necesidad, destinatarios, diagnóstico, objetivos y resultados) son esenciales para generar una propuesta pedagógica coherente y conectada con las necesidades de las personas implicadas (Santos-Rego y Lozano, 2018).

En consecuencia, para elaborar un procedimiento para la evaluación de proyectos de ApSU, se tiene que considerar el conocimiento que aporta la investigación, el contexto en el que se desarrolla, las necesidades de los colectivos, la propia metodología y la voz de los agentes implicados.

A continuación, se explica la construcción y estructura de una herramienta elaborada para la evaluación de proyectos de ApSU, denominada *Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU* [MI_ApSU].

2. Proceso de construcción de la Matriz MI_ApSU para la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio universitario

Para la elaboración de la matriz, se concretaron las dimensiones y los criterios tanto básicos como complementarios de un proyecto de ApSU que oriente un desarrollo de calidad. Para ello, se han llevado un procedimiento de cuatro pasos:

1. Diseño de la estructura y selección de las dimensiones y criterios/indicadores que configuran la MI_ApSU (López-de Arana, 2023). Este proceso partió de la revisión de la bibliografía y la validación interna de su contenido en el grupo de investigación.
2. Consulta a personas expertas a través del método Delphi. Fueron consultadas 14 personas cuyas apreciaciones ayudaron a reordenar y limpiar la matriz.
3. Aplicación de un piloto para comprobar su adecuación a la realidad de diferentes proyectos de ApSU. Esta fase facilitó la verificación de la validez de la matriz para determinar la calidad de los proyectos de ApSU.
4. Análisis y debate entre el equipo de investigación para ajustar los componentes (dimensiones y criterios) de la matriz a partir de la información recogida en su aplicación.

Como resultado de este procedimiento, se definieron los indicadores para asegurar la calidad de las fases de un proyecto, así como la calidad de la participación de las personas implicadas o agentes.

2.1. Estructura de la matriz MI_ApSU para la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio universitario

La matriz resultante de los cuatro pasos anteriormente mencionados se concretó en 9 dimensiones y 31 indicadores. De este modo, como resultado de este proceso de pilotaje, se extrajeron algunas consideraciones generales sobre la estructura y el formato con el que se aplicará, fruto del debate entre las personas implicadas en el proceso, y que ha dado lugar a la Matriz de ApSU en su versión final (figura 1).

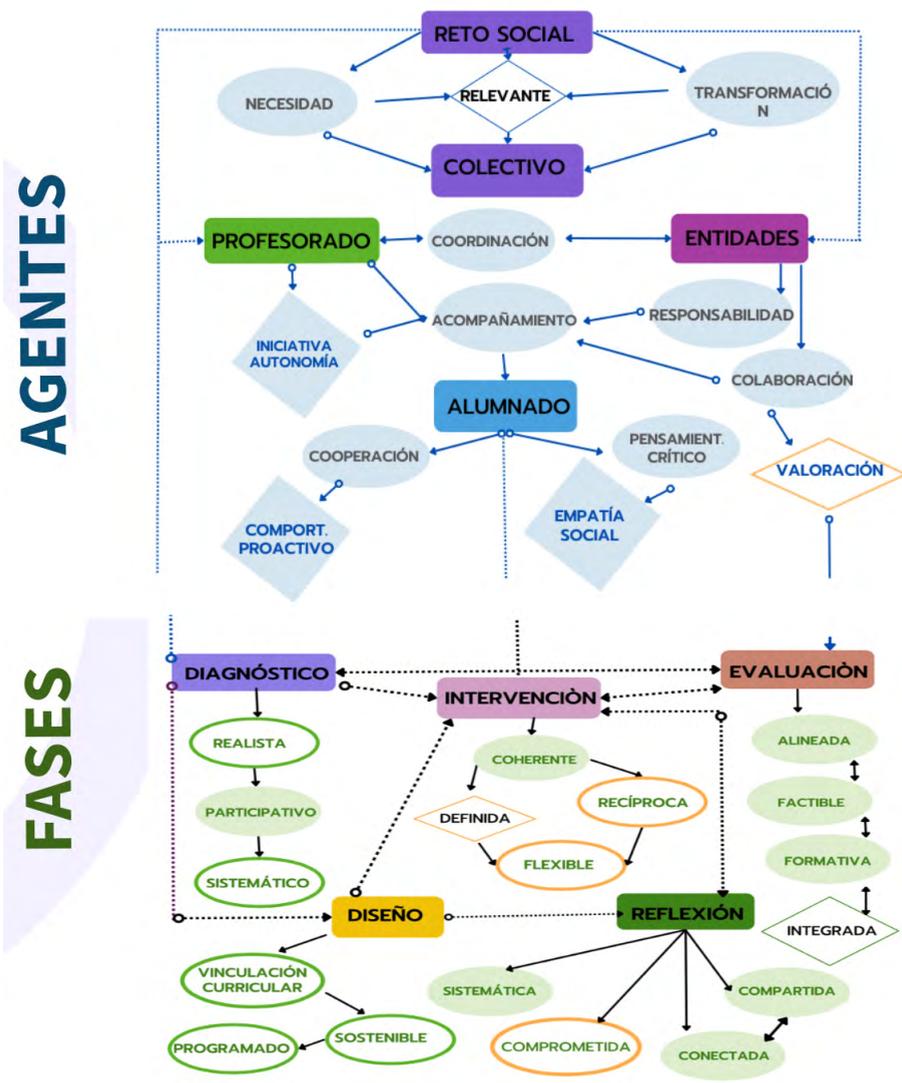


Figura 1. Estructura de la MI_ApSU

La matriz se estructura en dos categorías:

- *Agentes* o personas implicadas en los proyectos de ApSU. En concreto, se distingue el reto social que se reconoce mediante el análisis de las necesidades (o problemáticas) para orientar las posibles transformaciones (o mejoras), en base a lo expresado por las personas del colectivo, sin perder de vista la relevancia de incrementar la calidad de vida

de las personas y del entorno. Este reto social debe estar alineado con la acción del profesorado y de las entidades que, de manera responsable y colaborativa, puedan coordinarse entre sí para acompañar al alumnado, favoreciendo su iniciativa y autonomía. Por su parte, el alumnado, desde una actitud cooperativa y un pensamiento crítico desarrolla un comportamiento proactivo y una empatía social.

- *Fases de un proyecto de ApSU.* Se inicia con un diagnóstico, realista y sistemático, además de participativo, con el fin de elaborar un proyecto que tenga una vinculación curricular, sea sostenible y esté programado. Asimismo, se genere una intervención coherente, recíproca, definida y flexible y que favorezca la reflexión sistemática, comprometida, conectada y compartida, así como el establecimiento de una valoración de su proceso mediante una evaluación que sea alineada, factible, formativa e integrada.

2.2. Dimensiones e indicadores de la MI_ApSU

Cada una de estas categorías anteriormente descritas se componen de dimensiones que las definen (figura 2).

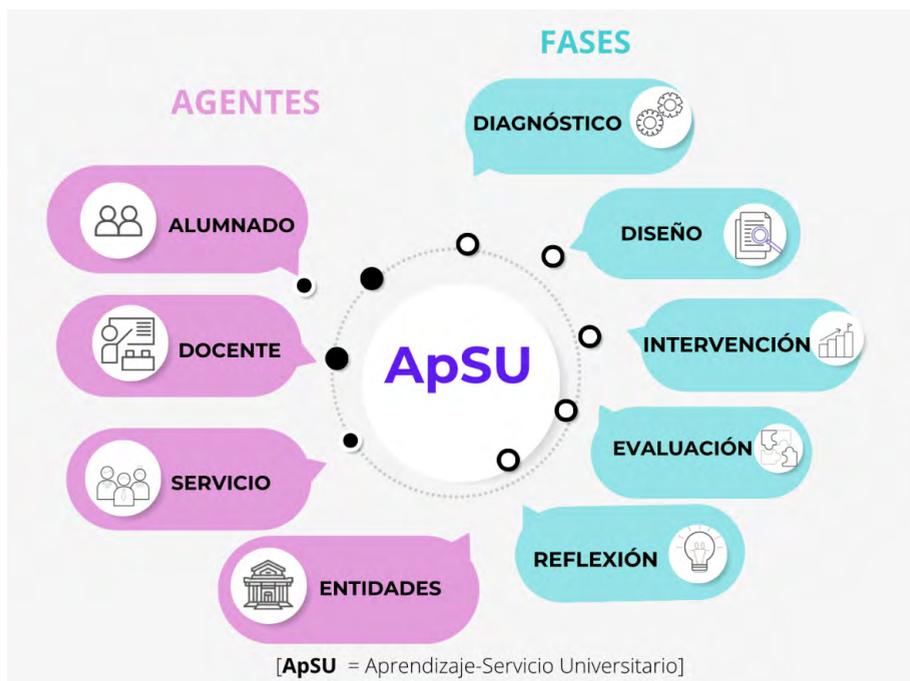


Figura 2. Dimensiones de la MI_ApSU

A su vez, cada dimensión viene definida por diferentes indicadores (tabla 1).

Tabla 1. Categorías, dimensiones e indicadores de la MI_ApSU

Categorías	Dimensiones	Indicadores
AGENTES	Reto social-colectivo	realista, participativo y sistemático
	Entidad	responsabilidad, colaboración y valoración
	Alumnado	cooperación, pensamiento crítico, comportamiento proactivo-resolutivo, empatía
	Profesorado	iniciativa-autonomía, coordinación y acompañamiento
FASES	Diagnóstico	realista, participativo y sistemático
	Diseño	vinculación curricular, sostenible y programado
	Intervención	coherente, recíproca, flexible y definida
	Evaluación	alineada, factible, formativa e integradora
	Reflexión	sistemática, comprometida-crítica, compartida y conectada con necesidades-aprendizajes

Asimismo, conviene indicar que, por una parte, hay *indicadores esenciales* (que deben cumplirse para que el proyecto de ApSU tenga cierta garantía de calidad) e *indicadores secundarios* (que aportan un grado de calidad mayor, pero no son obligatorios). Por otra, en función del momento en el que el indicador tiene protagonismo se distinguen entre indicadores de *diseño*, *de implementación* o *transversales*, en tanto que afecta estructuralmente y con carácter cruzado al proceso del proyecto de ApSU.

Esenciales

- Agentes:
 - Reto social-colectivo: necesidad y transformación
 - Entidades: responsabilidad y colaboración
 - Alumnado: cooperación y pensamiento crítico
 - Profesorado: coordinación y acompañamiento

- Fases de proyectos:
 - Diagnóstico: realista, participativo, sistemático
 - Diseño: vinculado con lo curricular, programado y sostenible
 - Intervención: coherente, recíproca, flexible
 - Evaluación: alineada, factible y formativa
 - Reflexión: sistemática, comprometida, compartida y conectada con necesidades-aprendizajes

Secundarios

- Agentes:
 - Reto social-colectivo: relevante
 - Entidades: valoración
 - Alumnado: comportamiento proactivo/resolutivo, empatía social
 - Profesorado: iniciativa-autonomía
- Fases de proyectos:
 - Intervención: definida
 - Evaluación: integrada

Diseño

- Fases de proyectos:
 - Diagnóstico: realista y sistemático
 - Diseño: vinculado con lo curricular, programado y sostenible

Implementación

- Agentes:
 - Entidades: valoración
- Fases de proyectos:
 - Intervención: recíproca, definida y flexible
 - Reflexión: comprometida

Transversales

- Agentes:
 - Todos son transversales excepto valoración en Entidades
- Fases de proyectos:
 - Diagnóstico: participativo
 - Intervención: coherente
 - Evaluación: alineada, factible, formativa e integrada
 - Reflexión: sistemática, compartida y conectada

2.2.1. Agentes implicados en un proyecto de aprendizaje-servicio universitario

A continuación, se describen con detalle las dimensiones de la categoría AGENTES o personas implicadas en un proyecto de ApSU, y los indicadores que las definen.

A. RETO SOCIAL-COLECTIVO

Esta dimensión se define como el punto de partida que motiva la acción del servicio en la comunidad, bien sean personas que participan en el servicio (receptoras), bien sea la causa/necesidad/problema que motiva el proyecto (reto social).

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Necesidad.* Implica que existe una causa sentida, real y precisa de la que se parte y a la cual se sirve. Se inicia con un colectivo en situación de vulnerabilidad o desde una necesidad social (medio ambiente, violencia, género, etc.).

Requiere responder a:

- ¿La necesidad o reto detectado está justificada y contextualizada en el colectivo receptor?
 - ¿La causa de la que se parte permite intervenir vinculando, de manera bidireccional, el aprendizaje y el servicio?
 - ¿Es fácil acceder al colectivo de la necesidad detectada?
 - ¿Se concretan instrumentos y momentos para que el alumnado detecte las necesidades o realice un diagnóstico del colectivo?
- *Transformación.* Supone que el servicio o proyecto contribuye a tener una visión crítica sobre las injusticias y desigualdades (modifica conciencias, discursos, actos y estructuras materiales). El servicio o proyecto promueve cambiar el entorno y producir mejoras sociales.

Requiere responder a:

- ¿Por qué es necesaria la transformación?
- ¿Cómo se piensa promover?
- ¿Esa transformación es asumible en el tiempo que va a durar el proyecto?

- *Relevante.* Implica que el servicio realizado ha de suponer una experiencia realmente significativa y enriquecedora para todas las personas.

Requiere responder a:

- ¿Qué se propone para que la experiencia sea significativa y enriquecedora para todas y cada una de las personas implicadas?

B. ENTIDADES

Esta dimensión se define como la organización social ubicada geográficamente en un contexto determinado (puede ser desde una institución administrativa hasta un aula ordinaria), que se beneficia del programa implementado o servicio recibido.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Responsabilidad.* La entidad adquiere compromisos para colaborar y guiar los proyectos. Además, favorece su óptimo desarrollo.

Requiere responder a:

- ¿La entidad está dispuesta a participar con una implicación la cual permita que el proyecto se lleve a cabo?
- ¿La entidad adquiere un papel protagonista y relevante dentro del proyecto?

- *Colaboración.* Se concretan alianzas mediante acciones (convenios de colaboración, reuniones/entrevistas iniciales y/o periódicas con las entidades) que facilitan el acuerdo entre los diferentes agentes implicados en la experiencia-proyecto.

Requiere responder a:

- ¿Las acciones a lo largo del proyecto contemplan la posibilidad de establecer vínculos más allá del mismo?
- ¿El diseño del proyecto permite extenderlo en el tiempo para generar alianzas que perduren?
- ¿Se establece algún convenio específico de colaboración entre universidad y entidad para el desarrollo del proyecto?
- ¿Se especifican los compromisos asumidos por la entidad para colaborar y guiar el proyecto?

- *Valoración.* Las entidades o las personas que las representan participan en el proceso de evaluación de la experiencia-proyecto. Puede darse de forma individual o colegiada, junto con otras entidades/agencias.

Requiere responder a:

- ¿Se han habilitado cauces para que las entidades puedan participar de forma efectiva en la evaluación?
- ¿Los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación permiten que en esta pueda estar incluida la entidad?

C. ALUMNADO

El alumnado universitario ha de destacar por su papel activo en el aprendizaje, su carácter autónomo en la búsqueda de información y en la generación de nuevos conocimientos, su capacidad de reflexión, de aplicación de estrategia adecuadas ante la resolución de problemas, el talante cooperativo y su sentido de la responsabilidad que debería acompañarle en todas las facetas del aprendizaje.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Cooperación.* Implica su contribución, junto con el resto de los participantes implicados, en el diagnóstico, diseño, intervención, evaluación y reflexión. Además, de participar en el proyecto con autonomía y de forma coordinada, junto con el resto de las personas del proyecto.

Requiere responder a:

- ¿El diseño cuenta con partes y espacios donde el alumnado puede participar en el mismo?
 - ¿El equipo docente contempla estrategias para incentivar su participación en todos los momentos del proyecto?
- *Pensamiento crítico.* Supone un análisis y evaluación de la realidad en distintos momentos-acciones y con distintos agentes. Además, de que razone de manera clara, precisa y justificada; incluso que tome decisiones adecuadas ante situaciones no previstas.

Requiere responder a:

- ¿El proyecto se articula de tal modo que el alumnado puede tomar decisiones que generen modificaciones a lo diseñado previamente o ante cambios no previstos?

- ¿Se han creado (o buscado, programado) situaciones que hacen al alumnado analizar y adecuar su respuesta al momento de llevar a cabo acciones concretas?
- *Comportamiento proactivo y resolutivo.* El alumnado interviene en el proyecto con iniciativa y responsabilidad personal asumida. También es capaz de tomar decisiones ante situaciones no esperadas con el fin de adaptarse a las necesidades que surgen. Además, se convierte en promotor y responsable del proyecto.

Requiere responder a:

- ¿Se tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado y sus distintos grados de motivación a la hora de plantear el proyecto?
- ¿La intervención está adaptada a las necesidades formativas del alumnado, de tal manera que esté preparado para responder ante dificultades de forma autónoma?
- ¿El diseño del proyecto promueve la responsabilidad en el alumnado como para que se sienta importante dentro de él y quiera promoverlo?
- *Empatía social.* Implica que el alumnado respeta la diferencia y toma de conciencia del valor de su contribución a la comunidad de la que forman parte. También, entiende y responde a los mensajes emocionales de las personas para y/o con las que realizan el servicio solidario.

Requiere responder a:

- ¿El proyecto sitúa al alumnado en un papel donde debe implicarse y estimula su empatía?
- ¿El proyecto permite que el alumnado viva una interacción real con el colectivo, a partir del reto social detectado, dando una respuesta emocional ajustada al mismo?
- ¿El alumnado comprende la realidad en la que se asienta el proyecto?

D. PROFESORADO

Esta dimensión se define como la persona que guía y orienta el proyecto que desarrolla el alumnado, asesorando y acompañando el proceso.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Coordinación.* Implica facilitar la comunicación y la mediación entre las instituciones implicadas en el proyecto, permite la creación de redes de acción con todos los agentes (alumnado, docentes, colectivos y entidades) y con la comunidad. Fomenta relaciones de confianza con la institución.

Requiere responder a:

- ¿Qué tareas se encomiendan a cada parte/miembro del proyecto?
- ¿De qué forma se va a articular la comunicación y la organización en los diferentes momentos del proyecto?
- ¿Existe un plan de trabajo y seguimiento interno?

- *Acompañamiento.* Se produce durante el desarrollo del proyecto. Guía su aprendizaje y las acciones previstas. Facilita su desarrollo personal y académico.

Requiere responder a:

- ¿Se tiene en cuenta el capital humano del alumnado y su relación con el currículo formativo de la titulación a la hora de diseñar un proyecto?
- ¿Se plantean situaciones de aprendizaje que facilitan el desarrollo personal y académico?
- ¿De qué forma van a acompañar los diferentes agentes (profesorado, entidades, colectivos) al alumnado durante el proceso?
- ¿Cómo se va a observar y valorar ese desarrollo personal y académico?

- *Iniciativa-autonomía.* Supone facilitar en el alumnado la toma de decisiones en el desarrollo de la propuesta, para que adquiera una actitud proactiva y colaborativa con los agentes y entidades, y asuma responsabilidades de manera autónoma en el proyecto.

Requiere responder a:

- ¿Existe una planificación docente interna sobre el papel del alumnado dentro del proyecto y su responsabilidad y protagonismo?
- ¿El reparto de las responsabilidades del alumnado en las distintas fases (diagnóstico, diseño, intervención, evaluación y reflexión) tiene un peso y equilibrio proporcionado?

- ¿Qué nivel de autonomía se da al alumnado para sus actuaciones dentro del proyecto?

2.2.2. Fases de un proyecto de aprendizaje-servicio universitario

A continuación, se describen con detalle las dimensiones de la categoría FASES de un proyecto de ApSU y los indicadores que las definen.

A. DIAGNÓSTICO

Esta dimensión se define como proceso sistemático de exploración y análisis de la realidad para conocerla y actuar en coherencia, de acuerdo con las necesidades/problemáticas detectadas.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Realista*. Implica que se identifican las necesidades reales para orientar el diseño de intervención. También se consideran las posibilidades existentes (por parte de las instituciones/entidades y alumnado-colectivo) para dar respuesta a las necesidades/problemas detectados.

Requiere responder a:

- ¿Se parte de las necesidades y posibilidades del colectivo?
- ¿Se tienen en cuenta las particularidades/condiciones de las entidades socioeducativas?
- ¿Se valoran las posibilidades del alumnado y del profesorado para involucrarse en el proyecto y ser capaces de llevarlo a cabo?
- ¿Podría extrapolarse a otros contextos similares?

- *Participativo*. Se crea la oportunidad para que los agentes implicados (alumnado-profesorado-colectivos-entidades) puedan tomar decisiones para llegar conjuntamente a un diagnóstico de las necesidades sociales.

Requiere responder a:

- ¿Existen acciones o momentos para que los agentes implicados intercambien puntos de vista y valoren conjuntamente la propuesta de acción?
- ¿Se tiene en cuenta (existen momentos y procedimientos concretos) la voz/opinión de los agentes implicados?

- *Sistemático*. Es un proceso planificado y organizado. Se realiza desde el inicio, de manera continua y permanente, para detectar las necesidades de los colectivos o la problemática a abordar en el proyecto, así como las posibilidades de dar respuesta a ellos. Se emplean diferentes técnicas e instrumentos para recopilar información.

Requiere responder a:

- ¿Se concretan previamente los elementos de diagnóstico para responder a los retos del proyecto?
- ¿Se propone un plan para hacer un seguimiento de cómo se está dando respuesta al diagnóstico por parte de los distintos agentes y durante las diferentes fases?

B. DISEÑO

Esta dimensión se define como la elaboración del plan de acción, su fundamentación con base en el diagnóstico de la realidad.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Vinculación curricular*. Existe una relación y vinculación del diseño del proyecto con los programas académicos implicados, considerando el desarrollo competencial del alumnado.

Requiere responder a:

- ¿El plan docente de la asignatura y la concreción de sus elementos (competencias, resultados de aprendizaje, objetivos, contenidos, evaluación) se alinean con los propósitos del diseño del proyecto?
- ¿El alumnado cuenta con un desarrollo competencial adecuado para responder a los retos del diseño del proyecto?
- *Sostenible*. Hay una adecuación y viabilidad del diseño del proyecto en función de los recursos humanos (incluso en cuanto a formación, preparación y predisposición), espaciales y materiales, que permitan dar continuidad y durabilidad al servicio. Se tiene en cuenta la disponibilidad del colectivo.

Requiere responder a:

- ¿Los recursos humanos, temporales, espaciales y materiales son suficientes y adecuados para dar respuesta a los propósitos del proyecto?

- ¿Los recursos humanos, espaciales y materiales son suficientes y adecuados?
- ¿El diseño del proyecto considera la disponibilidad del colectivo (horarios, espacios, recursos, etc.) para participar en el proyecto?
- *Programado*. Se planifican los objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación. Existe una temporalización adecuada para cubrir la necesidad diagnosticada.

Requiere responder a:

- ¿Existe coherencia en el planteamiento de los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación con lo concretado en el diagnóstico?
- ¿Se establece una temporalización de las acciones ajustada a la realidad y que tiene en cuenta los propósitos establecidos?

C. INTERVENCIÓN

Esta dimensión se define como la puesta en práctica del plan de acción diseñado con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Coherente*. Es acorde con las necesidades detectadas (colectivo) y a los aprendizajes curriculares.

Requiere responder a:

- ¿El desarrollo de las acciones trata de cubrir las necesidades del colectivo?
- ¿El desarrollo de las acciones es acorde con las posibilidades de los beneficiarios o del colectivo?
- ¿El desarrollo de las acciones es coherente con las competencias del alumnado y con las aportaciones que ofrece el profesorado?
- *Recíproca*. Existe implicación compartida y sostenida de manera dialógica entre los agentes implicados. Se basa en la riqueza de las relaciones interpersonales y el beneficio mutuo.

Requiere responder a:

- ¿Se producen procesos de encuentro y diálogo-acuerdo entre el alumnado y el colectivo?

- ¿Se establecen procesos de coparticipación entre las personas implicadas (alumnado, profesorado, entidades y el colectivo)?
- *Flexible*. Se revisa con todos los agentes el proceso de implementación a partir de la planificación prevista. Tiene un carácter orientador y regulador por si fuera necesario flexibilizarla y adaptarla a las distintas situaciones que pudieran surgir.

Requiere responder a:

- ¿Las acciones tienen un carácter flexible y se adaptan tanto a la realidad contextual como a las demandas que puedan surgir?
- ¿Las acciones previstas o desarrolladas son susceptibles de modificarse o adaptarse atendiendo a las demandas y necesidades de los agentes participantes?
- *Definida*. Se delimita su naturaleza de actuación como proyecto formativo, orientado a la justicia social. Se diferencia de otras prácticas educativas.

Requiere responder a:

- ¿El proyecto tiene un enfoque claro de transformación o cambio de las condiciones de desigualdad o injusticia en el contexto en el que se lleva a cabo?
- ¿El proyecto tiene identidad propia respecto a otras propuestas educativas?
- ¿El proyecto estimula el compromiso social de las personas implicadas?

D. EVALUACIÓN

Esta dimensión se define como el proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

Requiere responder a:

- *Alineada*. Se emplean criterios e indicadores definidos en coherencia con las competencias, contenidos y tareas previstas.

- ¿Los criterios de evaluación y los indicadores de progreso del proyecto tienen en cuenta y se relacionan las competencias, contenidos y tareas propuestas?
- *Factible*. Las tareas y acciones de evaluación son posibles. La carga de trabajo es asumible por el profesorado y el alumnado, y está en sintonía con el rendimiento académico previsto.

Requiere responder a:

- ¿Las tareas y acciones de evaluación propuestas son posibles y asumibles?
- ¿La carga de trabajo derivada del desarrollo de la evaluación es factible y asumible para el profesorado y el alumnado?
- *Formativa*. Se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la participación de los agentes implicados (alumnado, profesorado, colectivos y entidades) durante todas las fases del proyecto.

Requiere responder a:

- ¿La evaluación aporta información para orientar los procesos de aprendizaje y para orientar el progreso de los agentes?
- *Integrada*. La evaluación no es un elemento aislado, sino que forma parte de las diferentes fases y acciones de aprendizaje. Da sentido a las decisiones tomadas.

Requiere responder a:

- ¿La evaluación está integrada en el conjunto de acciones y fases del proyecto?
- ¿Las acciones de evaluación dan sentido y valor a las acciones del proyecto?

E. REFLEXIÓN

Esta dimensión se define como el mecanismo de optimización del aprendizaje que permite reconsiderar o hacer consciente la experiencia vivida para darle sentido relacionando lo académico/teórico con los vivencial/experiencial.

A continuación, se presentan las definiciones de cada indicador junto con las preguntas a las que pretende dar respuesta.

- *Sistemática*. Se desarrolla de forma integrada y cíclica en las diferentes fases y acciones del proyecto. Se realiza con diferentes agentes. Se programan momentos, espacios, actividades e instrumentos variados para facilitar la reflexión sobre lo que se pretende implementar y cómo se adecúan las acciones a las necesidades planteadas.

Requiere responder a:

- ¿La reflexión se lleva a cabo en diferentes momentos y acciones del proyecto?
 - ¿Todos los agentes se implican en los procesos de reflexión?
 - ¿Se proponen protocolos claros y tareas específicas para orientar la reflexión?
 - ¿Se orientan y supervisan los procesos de reflexión?
- *Comprometida crítica*. Se busca o se potencia la reflexión sobre el sentido crítico del servicio, de su intervención y de sus aportaciones personales al proyecto. Se involucra al alumnado en procesos críticos sobre los aspectos sociales del servicio y sobre su compromiso personal con el proyecto y con la sociedad.

Requiere responder a:

- ¿Se explica el sentido de la reflexión y su carácter crítico?
 - ¿Se proponen procesos reflexivos que impliquen una toma de decisiones (individual o colectivo) en pro de la transformación o mejora de la realidad?
- *Compartida*. El proceso reflexivo se lleva a cabo de forma compartida entre las personas participantes en el proyecto (alumnado, profesorado, colectivo receptor, responsables de las entidades, etc.).

Requiere responder a:

- ¿Los procesos reflexivos son compartidos entre las personas implicadas?
- *Conectada necesidades-aprendizajes*. Se busca una reflexión sobre la relación entre las potencialidades (necesidades-oportunidades) del colectivo receptor o reto social y los aprendizajes del alumnado.

Requiere responder a:

- ¿Los procesos reflexivos consideran las conexiones entre el sentido del aprendizaje y el valor del servicio?

3. Protocolo para la aplicación de la Matriz MI_ApSU

Para la aplicación de la Matriz MI_ApSU, se establecen unas pautas generales y se indican los posibles procesos para la recogida de información, siempre adaptados a las realidades particulares de la realidad de los proyectos.

Asimismo, es necesario atender a la singularidad de los proyectos de ApSU, debida a la heterogeneidad de necesidades particulares, dentro incluso de un mismo colectivo. Por ello, la matriz ayuda a orientar el proceso de diseño e implementación como una guía de base descriptiva ante las decisiones a tomar en un proceso de creación y aplicación del ApSU como herramienta didáctica. Hay que tener presente que la matriz realiza una doble lectura a través dos áreas de influencia, el área de los agentes y el área de las fases de un proyecto, lo que no es un proceso paralelo, sino tangente. Y, por ello, no se debe entender por separado la aplicación de la matriz, primero, desde la perspectiva de agentes y, posteriormente, a través de las fases, sino que la lectura debe ser simultánea.

Se propone el empleo de diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de información sobre los proyectos de ApSU para analizar en profundidad la realidad de cada contexto. Entre ellas se señalan: 1) entrevistas; 2) grupos focales (al alumnado, al profesorado, a las personas responsables de las entidades y a los colectivos implicados); 3) la revisión de documentos del proyecto; 4) observaciones del desarrollo del proyecto, etc.

Es importante no perder de vista la globalidad y particularidad de la realidad, por lo que se aconseja hacer un análisis de contenido de la información considerando la red de relaciones que se establecen entre las categorías, las dimensiones y los indicadores propuestos.

Por último, un aspecto relevante a contemplar es fijar los procesos éticos establecidos con las personas y entidades participantes, empleando los consentimientos y autorizaciones necesarios para recoger la información de los contextos.

4. A modo de síntesis

La Matriz MI_ApSU pretende ser una guía para orientar el desarrollo de los proyectos de ApSU y evaluar su calidad. Se pretende aportar una herramienta flexible y adaptada a las realidades tanto de los planes formativos como a las necesidades de la comunidad implicada.

La construcción de esta herramienta ha sido fruto del análisis y debate compartido entre las personas que participan en los proyectos de ApSU, dando significado al rol y a las vivencias que cada agente tiene (Yoong *et al.*, 2022). La corresponsabilidad y horizontalidad que han de impregnar estas experiencias de aprendizaje en la comunidad deben partir de las necesidades que se detecten en el entorno próximo o que evidencien las injusticias sociales y educativas existentes (Puig-Rovira, 2022). El potencial del ApSU se sitúa en lo que el alumnado puede aportar para transformar su realidad próxima y para colaborar con las personas que están en situación de desigualdad social para favorecer su inclusión, desarrollar sus habilidades para empoderarse y mejorar su calidad de vida (Garger *et al.*, 2020), logrando, así, un equilibrio entre su valor formativo y social del ApSU (Yoong *et al.*, 2022).

Este proceso exige una sistematización de acciones y una implicación efectiva de todas las personas involucradas, con el interés explícito y tácito de romper jerarquías típicas asociadas a los procesos formativos (como, por ejemplo, cuando se prioriza el aprendizaje universitario) para favorecer un aprendizaje en y con la comunidad, en el que todas las personas implicadas aportan y reciben (Santos-Rego *et al.*, 2021).

Se sugiere implementar espacios compartidos entre agentes, desde la reflexión crítica como aprendizaje transformador, práctica consciente, y ejercicio de evaluación (Camus *et al.*, 2021) y, desde la reciprocidad, desafiando las prácticas hegemónicas (Sanders *et al.*, 2016).

La matriz es una herramienta para la evaluación de los proyectos de ApSU que, a modo de guía, orienta sus acciones con criterios de calidad (Albó *et al.*, 2020). Lejos de contagiarnos de modas metodológicas, debemos ser conscientes de las exigencias, la responsabilidad y el compromiso que tiene un proyecto social que aspira a la transformación y mejora de la realidad social, a nivel local y global, aunando de forma sinérgica y armónica el desarrollo personal y social, junto con el desarrollo académico y profesional (Roe, 2022).

La coparticipación promueve la capacidad de agencia de las personas implicadas para romper con la situación de desventaja o desigualdad (Fitzpatrick y Enright, 2017). Este ha de ser el verdadero sentido al que ha de aspirar el ApSU.

Por último, al hilo de las argumentaciones expuestas debemos superar el significado asistencialista y jerárquico con el que se puede interpretar el término *aprendizaje-servicio*, por lo que recomendamos un cambio de mirada, reivindicando y poniendo en valor la participación de todas las personas implicadas sin sesgos de poder ni acciones con enfoque caritativo.

5. Referencias bibliográficas

- Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P. y Hernández-Leo, D. (2020). Emergency Remote Teaching: Capturing Teacher Experiences in Spain with SELFIE. En: C. Alario-Hoyos, M. J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez y S. M. Dennerlein (eds.). *Addressing Global Challenges and Quality Education* (pp. 318-331). Springer Nature.
- Camus, R. M., Ngai, G., Kwan, K. P., Yau, J. H. Y. y Chan, S. (2021). Knowing where we Stand: Mapping Teachers' Conception of Reflection in Service-Learning. *Innovative Higher Education*, 46(3), 285-302.
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Fitzpatrick, K. y Enright, E. (2017). Gender sexuality and physical education. En: C. D. Ennis (ed.). *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 319-331). Routledge.
- Garger, J., Vracheva, V. S. y Jacques, P. (2020). A tipping point analysis of service-learning hours and student outcomes. *Education Training*, 62(4), 413-425. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2019-0210>
- López-de-Arana Prado, E., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R. y Santos-Pastor, M. L. (2023). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi | Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 381-402. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-07>.
- Lorenzo, M. M., Ferraces, M. J., Pérez, C. y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el Aprendizaje-Servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Mtawa, N., Fongwa, S. y Wilson-Strydom, M. (2021). Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: a service-learning approach. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 679-695.

- Puig-Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35.
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Roe, L. (2022). Applying andragogy to service-learning in graduate education: An interpretive phenomenological analysis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 147-169. <https://doi.org/10.1177/14779714221079368>
- Sanders, M. J., Van Oss, T. y McGeary, S. (2016). Analyzing Reflections in Service Learning to Promote Personal Growth and Community Self-Efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 73-88. <https://doi.org/10.1177/1053825915608872>
- Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puerta, I., Arribas-Cubero, H. F., Martínez-Muñoz, L. F., Aguado-Gómez, R., Calle-Molina, M. T. y López de Arana, E. (2023). *Matriz para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario*. España. Registro de la propiedad intelectual. Dirección General de Industrias Culturales, Propiedad Intelectual y Cooperación. Ministerio de Cultura y Deporte. (N.º Registro 00/2023/3935). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/80784>
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O. y Martínez-Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el Diseño e Intervención en Programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (España, Andalucía, Registro propiedad intelectual núm. MA-00375-2021). Junta de Andalucía.
- Santos-Rego, M. A. y Lorazo, M. (2018). *A guide for the institutionalization of service-learning at university level*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos-Rego, M. A., Mella-Núñez, I., Naval, C. y Vázquez-Verdera, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. *Frontiers of Education*, 6(1), 606304. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Yoong, S. Q., Liao, A. W. X., GoH, S. H. y Zhang, H. (2022). Educational effects of community service-learning involving older adults in nursing education: An integrative review. *Nurse Education Today*, 113(1), 105376. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105376>

Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte

PILAR ARISTIZÁBAL LLORENTE¹

JOSEP CAMPOS RIUS²

JONATAN FRUTOS³

SARA FIGUERAS COMAS²

MARC FRANCO SOLA²

ANTONIO GÓMEZ RIJO⁴

FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ⁴

TERESA LLEIXÀ ARRIBAS⁵

RICARDO MARTIN MOYA⁶

ENRIC SEBASTIANI OBRADOR²

MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES¹

¹Universidad del País Vasco

²Universitat Ramon Llull

³Universidad de Valladolid

⁴Universidad de la Laguna

⁵Universitat de Barcelona

⁶Universidad de Granada

Entre los diferentes instrumentos utilizados para la evaluación de proyectos de ApSU, adquiere relevancia esta rúbrica de autoevaluación por su enorme potencialidad para la valoración y mejora de dichos proyectos. Su diseño para ser aplicada, fundamentalmente, en procesos de autoevaluación ofrece una panorámica holística de los aspectos a considerar en un proyecto de ApSU, considerando sus fases de planificación, intervención y evaluación, y discriminando el grado de implicación y su incidencia en los diversos colectivos participantes.

En el presente capítulo, tras justificar su utilidad, presentamos una propuesta de rúbrica orientada a la autoevaluación de proyectos de ApSU en AFD.

1. Justificación: ¿por qué utilizar la rúbrica de autoevaluación?

Conocer el porqué de la rúbrica nos ayudará a mejorar su aplicación. Para ello, recurrimos al siguiente listado, que sintetiza las finalidades que le atribuyen Puig *et al.* (2017) y Campos-Rius *et al.* (2022):

- Permite la evaluación de los diferentes elementos de un proyecto de ApSU en sus diversas fases, atendiendo al contexto en que se realizan.
- Facilita la autoevaluación o heteroevaluación de los diferentes protagonistas o interlocutores que participan de un proyecto de ApSU y permiten diferenciar sus opiniones y percepciones.
- Representa una herramienta de reflexión individual o grupal orientada a la mejora de la práctica del ApSU.
- Posibilita el análisis y valoración del proceso de aprendizaje del alumnado, sus conocimientos y competencias.
- Contribuye a identificar los elementos de mejora de un proyecto de ApSU ya implementado.
- Constituye una guía para la implementación de nuevos proyectos y tienen en cuenta todas sus fases e interlocutores.

2. ¿Cómo se estructura la rúbrica de proyectos de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte?

La presente rúbrica está compuesta por seis dimensiones y 13 subdimensiones. Cada subdimensión se gradúa en cuatro niveles que indican hasta qué punto se alcanza el grado de calidad deseado en el ApSU. En ellas, la persona que implemente la rúbrica podrá leer la descripción de los diferentes niveles y valorar en qué nivel se encuentra. El nivel 1 corresponde al rango de calidad más bajo y describe características que difícilmente contribuyen a obtener los resultados de aprendizaje-servicio deseables en este tipo de programas, mientras que el nivel 4 indica los rasgos que debería tener cada subdimensión para garantizar la máxima calidad del ApSU. Por otro lado, debe tenerse en cuenta que los descriptores ofrecen no solo un diagnóstico del nivel alcanzado, sino una importante pauta para saber qué debería mejorar el proyecto y alcanzar, así, si fuera posible, un siguiente nivel y una mejor valoración.

De las seis dimensiones, las tres primeras se refieren tres momentos del proceso de implementación del ApS:

- *Planificación*: se refiere a las acciones de diagnóstico y diseño realizadas previamente a la implementación del ApS. En esta dimensión se tienen especialmente en cuenta aspectos de detección de necesidades y organizativos.
- *Intervención*: se refiere a las acciones llevadas a cabo durante la implementación del ApS, atendiendo especialmente a cómo se lleva a la práctica. Puesto que la presente rúbrica está dirigida a los ApSU de AFD para la inclusión social, en esta dimensión se destaca su orientación hacia la justicia social.
- *Evaluación*: se refiere a las diferentes características de la evaluación, teniendo en cuenta las fases del proceso, así como a todos los agentes implicados, haciendo hincapié en los aspectos reflexivos.

Las tres siguientes dimensiones están focalizadas hacia los principales agentes que intervienen. Es decir, alumnado, profesorado y entidades:

- *Calidad del aprendizaje (alumnado)*: se refiere a las características que debe tener el aprendizaje del alumnado, pero no solo en lo que se refiere a la adquisición de competencias curriculares, sino también a la iniciativa, compromiso y pensamiento crítico.
- *Calidad del aprendizaje (profesorado)*: se refiere a las características que debe tener la acción docente desde un punto de vista de la intervención pedagógica y del acompañamiento en el proceso.
- *Calidad del servicio*: se refiere al efecto producido por el ApS en el colectivo receptor, atendiendo especialmente a las experiencias que aporta, a la interacción social que se produce entre las personas implicadas y, en definitiva, al impacto social del ApS, que es su razón de ser.

3. ¿Cómo se definen los diferentes niveles de la rúbrica?

A continuación, se concretan los niveles en que estructura la rúbrica, distinguiendo entre *planificación* (diagnóstico-diseño), *intervención*, *evaluación* (implementación de la evaluación-reflexión), *calidad del aprendizaje del alumnado* (iniciativa y compromiso-pensamiento crítico y social-adquisición de competencias curriculares), *calidad del aprendizaje referido al profesorado* (acompañamiento en el proceso-aprendizaje curricular crítico) y *calidad del servicio* (experiencia del colectivo receptor-interacción-impacto social).

Para cada uno de estos aspectos, se establecen 4 niveles de calidad (1-débil; 2-básico; 3-satisfactorio; 4-excelente). Para facilitar la aplicación de la rúbrica, se denomina cada nivel con un término que lo caracteriza y se describen minuciosamente sus características.

PLANIFICACIÓN				
Subdimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
DIAGNÓSTICO	Parcial. Se realiza desde una óptica de los participantes universitarios (profesorado o alumnado, exclusivamente), sin considerar de forma explícita las necesidades del colectivo receptor del servicio. Está basado en intuiciones, y no en evidencia de lo que realmente necesita la entidad receptora.	Sistemático. Se realiza desde una óptica de coparticipación institucional entre la parte universitaria (facultad, profesorado...), y la entidad del colectivo receptor. Se utilizan instrumentos de recogida de datos para identificar las necesidades del colectivo receptor del servicio.	Coparticipado. Se realiza desde una óptica de coparticipación donde los agentes directos (alumnado y colectivo receptor), también aportan su valoración y se contrasta con la visión de la institución y la coherencia con respecto a los objetivos prioritarios del proyecto. La información obtenida en el diagnóstico mediante la utilización técnicas o instrumentos para la recogida de datos se interpreta.	Sostenible. Se realiza desde una óptica realista y transferible de coparticipación entre todas las partes implicadas, acreditando la vinculación del diagnóstico de las necesidades del colectivo receptor del servicio con el desarrollo competencial del alumnado universitario; y teniendo en cuenta las características estructurales de la entidad (recursos humanos, espaciales y materiales), asegurando la continuidad del proyecto.
DISEÑO	Parcial. Los responsables universitarios asumen el diseño identificando las características del contexto (entidades, alumnado, referente curricular, necesidades colectivo receptor), partiendo de un diagnóstico informal de las necesidades del colectivo receptor, y precisan los objetivos, contenidos, actividades, metodología y la evaluación del proyecto.	Sistemático. Se realiza el diseño desde una óptica de colaboración institucional, tiene en cuenta las demandas de servicio y las competencias académicas a desarrollar y a partir de ellas se precisan los objetivos, contenidos, actividades, metodología y la evaluación del proyecto (a partir del empleo de instrumentos concretos).	Coparticipado. El diseño contempla la participación activa de los agentes implicados en el proyecto (alumnado y colectivo receptor) en la concreción de los objetivos, contenidos, actividades, metodología y la evaluación del proyecto.	Sostenible. El diseño, realizado con la participación activa de los agentes implicados, acredita una adecuación del proyecto en función de los recursos humanos, espaciales, materiales que permitan dar continuidad al servicio, teniendo en cuenta la disponibilidad del colectivo receptor.

INTERVENCIÓN				
Subdimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
INTERVENCIÓN	Definida. La acción se desarrolla siguiendo un cronograma y un plan definidos que guían la intervención en su puesta en práctica y la orientan hacia la justicia social a través de la AFD.	Flexible. La acción se desarrolla siguiendo una planificación y un cronograma revisados por todos los agentes implicados que guían la intervención. Esta revisión compartida tiene un carácter orientador y regulador, por si fuera necesario flexibilizar la implementación enfocada a la justicia social a través de la AFD.	Coherente. La acción se desarrolla siguiendo una planificación y un cronograma revisados por todos los agentes implicados para orientar y flexibilizar la implementación si fuera necesario. La intervención es acorde con las necesidades detectadas y los aprendizajes curriculares orientados hacia la justicia social.	Recíproca. La acción se desarrolla siguiendo una planificación y un cronograma revisados por todos los agentes implicados para orientar y flexibilizar la implementación si fuera necesario. Se sustenta en una implicación compartida y sostenida, de manera dialógica, basada en la riqueza de las relaciones interpersonales y el beneficio mutuo. Se aplican los conocimientos académicos en un sentido reflexivo con el objetivo de resolver problemas derivados de situaciones reales a través de la AFD.

EVALUACIÓN				
Subdimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN	Limitada. Tiene poco en cuenta las fases del proyecto y los objetivos planteados. Es aislada y poco conectada con los aprendizajes previstos.	Parcial. Tiene en cuenta las fases del proyecto y diferentes instrumentos de una manera aislada a nivel temporal y con poca conexión entre ellos. Queda poco clara la vinculación con los objetivos planteados.	Coherente. Contempla las fases del proyecto y diferentes instrumentos de una manera integrada y graduada a nivel temporal. Tiene en consideración los objetivos planteados, pero no tiene en cuenta a todos los agentes implicados.	Integrada. Tiene en cuenta los objetivos del proyecto de forma gradual en sus diferentes fases y se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con la participación de los agentes implicados (alumnado, entidades, colectivo receptor y profesorado). Se trata de una evaluación continua, sistemática y oportuna.
REFLEXIÓN	Limitada. La reflexión es puntual y ocasional realizándose solo en algunas de las fases y sin tener en cuenta las necesidades y conexión entre agentes implicados y aprendizajes.	Parcial. La reflexión es poco sistemática, aunque se realiza regularmente. Sin embargo, es escasa la participación de todos los agentes implicados.	Coherente. Tiene en cuenta las fases del proyecto (diagnóstico, diseño, intervención, evaluación) y algunos de los agentes implicados. Busca conectar la reflexión con el servicio y la sociedad. Fomenta el aprendizaje conectado con las necesidades del colectivo receptor.	Conectada. Forma parte de todas las fases del proyecto incluyendo a todos los agentes y prevé actividades y contextos que la facilitan. Potencia el sentido crítico del servicio y el compromiso con el proyecto y la justicia social. Estimula una reflexión continua y de forma compartida entre todos los agentes.

CALIDAD DEL APRENDIZAJE (ALUMNADO)				
Subdimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
INICIATIVA Y COMPROMISO	Paralela. Participa por compromiso con el proyecto curricular académico, sin involucrarse lo suficiente en la toma de decisiones. Su participación se basa en la asistencia y mínimo cumplimiento de las responsabilidades adquiridas.	Cooperativa. Muestra predisposición y compromiso por su desempeño cada vez que asiste y ofrece el servicio a través de la actividad física, pero no llega a involucrarse en los procesos de mejora. Se preocupa por ofrecer una intervención de calidad para el colectivo receptor.	Colaborativa. El compromiso del alumnado participante va más allá de las demandas curriculares iniciales. Se incorpora de forma activa en los procesos de mejora del proyecto antes y durante la intervención. Es responsable en su participación para mejorar la calidad del servicio.	Comprometida. Disposición para participar en las distintas fases del proyecto de forma activa, mostrando interés, compromiso y motivación por ofrecer una intervención de calidad para mejorar la situación del colectivo receptor. Actúa acorde a lo establecido-pactado entre agentes (profesorado-entidades-colectivos) involucrándose en los procesos de mejora.
PENSAMIENTO CRÍTICO Y SOCIAL	Acotado. El alumnado considera poco necesario el servicio ofrecido, sin tener conciencia de la dimensión social que representa.	Necesario. Atiende a las necesidades del colectivo receptor, pero sigue sin percibir la importancia de la dimensión social que supone dicha intervención a través de la actividad física. Reflexiona sobre el sentido de la intervención cuando participa en ella, sin mayor trascendencia para el proyecto.	Inclusivo. Da respuesta a las necesidades del entorno en el que se encuentra y es consciente de la dimensión social que supone su participación activa a la hora de ofrecer su servicio a la comunidad. Participa en momentos y tareas reflexivas sobre el sentido de la intervención durante la realización del proyecto de actividad física.	Transformador. Analiza, evalúa y respeta la diferencia de la realidad social en la que participa. Valora su contribución a la comunidad y es capaz de trabajar sobre las necesidades reales de las personas implicadas. Razona de manera clara, precisa y justificada, tomando decisiones adecuadas al servicio solidario que realizan. Transforma su propia realidad.

CALIDAD DEL APRENDIZAJE (ALUMNADO)				
Subdimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES	Simple. El alumnado desarrolla de forma muy sencilla las competencias sobre la planificación y puesta en práctica de actividades físicas y deportivas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Técnica. Las competencias adquiridas tienen una estrecha relación con el servicio sobre actividad física, pero se profundiza levemente en la utilidad de su aplicación en el colectivo receptor.	Vivencial. La adquisición de competencias está debidamente planificada y justificada en cada una de las acciones realizadas. El alumnado manifiesta dominio de las competencias dando respuesta a las necesidades del colectivo receptor.	Relevante. El alumnado participante adquiere competencias específicas de la intervención sobre la planificación de actividad física para el colectivo receptor del ApSU y transversales para su desarrollo personal, tomando conciencia de su capacidad transformadora.

CALIDAD DEL APRENDIZAJE (PROFESORADO)				
Subdimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
ACOMPañAMIENTO EN EL PROCESO	Excepcional. El profesorado deja en manos del alumnado la realización de contactos con las entidades y con la comunidad o hace los contactos unilateralmente. Responde a las demandas de ayuda del alumnado, pero los procesos de coordinación y seguimiento del proyecto están ausentes.	Puntual. El profesorado deja en manos del alumnado la realización de contactos con las entidades y con la comunidad, apoyándole cuando así lo necesita. Los procesos de coordinación y seguimiento del proyecto se hacen únicamente con el alumnado.	Esporádico. El profesorado facilita el contacto con las entidades y promueve la coordinación puntual con las mismas, principalmente para dar solución a problemas surgidos en el proceso. Orienta al alumnado en el diseño de la intervención y en momentos puntuales cuando se considera necesario.	Continuo. Facilita el contacto institucional y la coordinación y seguimiento del proyecto, así como el trabajo en red entre todos los agentes participantes y con la comunidad, fomentando relaciones de confianza mutua. Guía el aprendizaje del alumnado incluyéndolo en la toma de decisiones. Favorece en el alumnado la toma de conciencia social sobre los problemas de su comunidad y una actitud proactiva y colaborativa con las entidades, atribuyéndole responsabilidades.

CALIDAD DEL APRENDIZAJE (PROFESORADO)

<p>APRENDIZAJE CURRICULAR CRÍTICO</p>	<p>Arbitrario. El aprendizaje es arbitrario más que planificado. Faltan momentos para la reflexión, dejando en manos del alumnado el relacionar la teoría con la práctica. La necesidad a la que se pretende responder no es real, sino más bien «creada» desde las materias que participan en el servicio.</p>	<p>Experiencial. El aprendizaje es experiencial y conectado con el currículum, articulándose momentos puntuales de reflexión con el alumnado para dar sentido a la experiencia. Las acciones dan más respuesta a las necesidades del aprendizaje que a las del servicio.</p>	<p>Reflexivo. Aprendizaje experiencial, conectado con el currículum académico y competencial diseñado para dar respuesta a necesidades reales de su comunidad. Establece momentos de reflexión individuales y grupales con el alumnado, para promover la actitud crítica a lo largo de todo el proceso, ayudando a establecer puentes entre la teoría y la práctica.</p>	<p>Crítico. Aprendizaje experiencial y colaborativo. Integra el servicio comunitario con el currículum uniendo el conocimiento experiencial con el disciplinar y académico para dar respuesta a necesidades reales de su comunidad. Establece momentos de reflexión individuales y grupales, así como con los socios comunitarios, para promover la conciencia y la actitud crítica del alumnado a lo largo de todo el proceso, promoviendo la responsabilidad social y ayudando a establecer puentes entre la teoría y la práctica.</p>
--	--	---	---	---

CALIDAD DEL SERVICIO

Subdimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>EXPERIENCIA DEL COLECTIVO RECEPTOR</p>	<p>Técnica. El servicio implica la práctica de actividades físicas y deportivas, con acciones relativamente sencillas y automáticas, en ausencia de una identificación clara de las necesidades del colectivo receptor.</p>	<p>Vivencial. El servicio aporta la vivencia de prácticas de AFD, con acciones de cierta complejidad que requieren la implicación de todas las personas que participan.</p>	<p>Motivante. El servicio supone una vivencia con acciones motivantes, complejas y elaboradas en torno a la práctica de la AFD y que requieren la implicación reflexiva de todas las personas que participan.</p>	<p>Relevante. El servicio supone una experiencia significativa y relevante con acciones creativas que trascienden la AFD y que dan respuesta a unas necesidades que han sido previamente identificadas y consensuadas de forma colaborativa y crítica por quienes imparten y reciben el servicio.</p>

CALIDAD DEL SERVICIO				
INTERACCIÓN	Paralela. Las personas de los colectivos receptores y quienes imparten el servicio se relacionan de forma improvisada, compartiendo acciones para dar respuesta a situaciones generadas en el proyecto de ApSU.	Cooperativa. Las personas de los colectivos receptores y quienes imparten el servicio cooperan para que el desarrollo de las experiencias ApSU se adecue a las intenciones del proyecto, establecidas sin una participación directa de las entidades receptoras.	Colaborativa. Las personas de los colectivos receptores y quienes imparten el servicio se responsabilizan en la toma de decisiones para el desarrollo de las experiencias de ApSU. Además, la entidad receptora colabora con actitudes proactivas en las propuestas de los proyectos.	Comprometida. Las personas de los colectivos receptores y quienes imparten el servicio se responsabilizan en el diseño de estrategias y en la toma de decisiones en todo el proceso del ApSU. Además, hay un compromiso, prolongado en el tiempo, de la universidad y de la entidad receptora para la colaboración en el diseño y desarrollo de los proyectos.
IMPACTO SOCIAL	Limitado. Promueve la participación de personas vulnerables y en riesgo de exclusión en actividades físicas y deportivas, provocando algunas mejoras personales.	Adaptativo. Promueve la participación de personas vulnerables y en riesgo de exclusión en actividades físicas saludables y socializadoras, con una mejora en las condiciones de vida reconocida por dichas personas.	Inclusivo. Promueve cambios en el entorno dirigidos a reducir actitudes de exclusión social, mediante una concienciación en la orientación de la práctica de actividades físicas saludables y socializadoras, al tiempo que facilita la convivencia con la diferencia.	Transformador. Promueve cambiar el entorno y producir mejoras sociales, utilizando para ello una concienciación en la orientación de la práctica de actividades físicas saludables y socializadoras, al tiempo que favorece una visión crítica sobre las injusticias y desigualdades, en el sentido de modificar conciencias, discursos, actos y estructuras materiales.

4. Consideraciones generales para la aplicación de la rúbrica

Se ha presentado la rúbrica como un instrumento de autoevaluación por su enorme potencialidad para la valoración y mejora de los proyectos. En este sentido, implica una reflexión profunda por parte de quienes diseñan y realizan el seguimiento del proyecto.

Por otra parte, también puede ser aplicada por agentes externos, para realizar una evaluación del proyecto. En este caso será necesaria una recopilación de información utilizando como fuente a los diferentes agentes que intervienen en el proyecto de ApSU, es decir, será necesario tener en cuenta la opinión del profesorado, del alumnado y de los colectivos que reciben el servicio.

Como estrategia para la aplicación de la rúbrica se propone la construcción de algún tipo de formulario como, por ejemplo, el que puede consultarse en el siguiente enlace: <https://forms.gle/FiRdpJHNneWJV44s6>

5. Consideraciones finales

Como puede apreciarse, la aplicación de la rúbrica para evaluar proyectos de ApSU en AFD es una herramienta valiosa, ya que establece criterios claros y medibles que permiten comprender mejor las fortalezas y las posibilidades de mejora. Además, puesto que en los proyectos de ApSU, se busca una contribución a la comunidad, las rúbricas pueden ayudar a evaluar el impacto social de manera estructurada.

6. Referencias bibliográficas

- Campos-Rius, J., Franco-Sola, M., Figueras, S. y Lleixà, T. (2022). Diseños de rúbricas de proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito de la actividad física y del deporte: una revisión narrativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 19-41. DOI10.1344/RIDAS2022.13.2
- Puig, J., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de La Educación*, 2(4), 122-132. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3525206>

**Bloque III.
Evaluación del impacto de
los proyectos de aprendizaje-
servicio universitario en los
agentes implicados**

Evaluación del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el alumnado

PEDRO J. RUIZ-MONTERO¹

MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR²

L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ²

JESÚS GIL GÓMEZ³

¹Universidad de Granada

²Universidad Autónoma de Madrid

³Universitat Jaume I

1. Introducción

El alumnado universitario es uno de los agentes protagonistas en los proyectos de ApSU. La investigación realizada en los últimos años se ha estado centrado en valorar los múltiples efectos que este modelo pedagógico genera en los diferentes agentes, con especial atención en el alumnado (Arribas-Cubero *et al.*, 2022; Ruiz-Montero *et al.*, 2022).

Desde este marco, es preciso destacar que el ApSU es una metodología para la formación universitaria que pretende hacer al alumnado protagonista de su aprendizaje, mediante un proyecto que realiza en colaboración con personas de la comunidad. Asimismo, si consideramos que una de las claves del ApSU (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021) debe dar protagonismo al alumnado para la creación de este proyecto comunitario con retos de transformación social, es evidente destacar el interés que puede tener profundizar sobre los múltiples beneficios que puede tener el ApSU en el alumnado.

A pesar de que la investigación en ApSU se ha centrado prioritariamente en el alumnado como agente participante de los proyectos, también se detecta una falta de acercamiento cualitativo para indagar temática o tópicos que profundicen y nos permitan comprender el impacto del ApSU en la formación del alumnado.

No obstante, con el fin de poder tener una mejor comprensión de la realidad proponemos que la investigación del alumnado tenga en cuen-

ta las miradas de otros agentes que intervienen en el ApSU para recoger su percepción sobre lo que el ApSU aporta a la formación del alumnado. Es decir, sería preciso recoger cómo el profesorado, los colectivos implicados y las personas responsables de las entidades valoran el sentido formativo de este enfoque en el alumnado que participa. Esta perspectiva puede articularse desde las propuestas realizadas en los capítulos destinadas a los demás agentes implicados (profesorado, colectivos y entidades).

En este capítulo nos centramos en recoger la mirada del alumnado sobre su participación en los proyectos. En este sentido, la metodología empleada para tal hecho puede ser mixta, complementando las técnicas cualitativas los posibles resultados obtenidos durante el empleo de técnicas cuantitativas.

2. Procedimientos, técnicas e instrumentos para la valoración del alumnado

Con el propósito de hacer una propuesta para la valoración del impacto en el alumnado que participa en proyectos de ApSU, a continuación de presentan tres procedimientos que permiten recoger estos resultados desde diferentes ángulos, aunque complementados: la encuesta, el diario reflexivo y la entrevista final con el alumnado.

2.1. Escala para evaluar el aprendizaje-servicio en actividad física y deporte

Se propone la escala E-ASAF, construida por Santos *et al.* (2020), cuyo objetivo se centra en medir la percepción del alumnado sobre la participación en experiencias de ApSU y su contribución al aprendizaje y desarrollo personal y social.

Esta escala está estructurada en seis dimensiones que tratan de recoger información concreta sobre los efectos de los proyectos de ApSU-AFD: 1) Aprendizaje (Aprendizaje experiencial. Aplicar y comprender los contenidos curriculares en contextos reales. Responsabilidad y protagonismo); 2) Valor Pedagógico (Participación activa y predisposición al aprendizaje. Autoconcepto y autoestima. Autoeficacia. Empatía); 3) Impacto Social (Contribución a la comunidad. Adaptarse a las necesidades de los colectivos, resolución de problemas reales, servicio de calidad, compromiso social, responsabilidad cívica); 4) Desarrollo Profesional (Adaptarse a las necesidades reales de un colectivo concreto. Intervención de calidad. Habilidades para planificar y comunicar.

Conocimiento del currículo y estrategias didácticas. Trabajar en equipo y considerar los contextos desfavorecidos); 5) Competencia Profesional (Adaptarse a las necesidades reales de un colectivo concreto. Intervención de calidad. Habilidades para planificar y comunicar. Conocimiento del currículo y estrategias didácticas. Trabajar en equipo y considerar los contextos desfavorecidos); y 6) Opinión (Efectos en el ámbito personal desarrollando las competencias transversales (sociales y cívicas). Reflexión y conciencia sobre la justicia social. Oportunidad para transformar la sociedad).

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

2.2. Procedimiento para aplicar la escala E-ASAF

La escala se ha digitalizado¹ para que el profesorado pueda implementarla con el alumnado en dos momentos: PRE (antes) y POST (después) de participar en el proyecto de ApSU.

PRE: Antes del comienzo de una intervención aprendizaje-servicio universitario

Antes de comenzar la intervención, se pasará la encuesta al alumnado siguiendo las siguientes pautas.

- a) Pasar la escala o cuestionario preferentemente durante las dos semanas antes del inicio de la intervención ApSU.
- b) Haber explicado antes de pasar la escala o cuestionario el objetivo y características del instrumento, su implicación en las diversas fases de una intervención ApSU y la importancia de conocer el perfil y necesidades del colectivo receptor con el que vaya a trabajar el alumnado.

1. Se puede acceder al cuestionario completo en el siguiente enlace: PRE: <https://forms.office.com/r/GB0AJkGipu>

POST: <https://forms.office.com/r/4602TPguMj>

- c) La escala o cuestionario no tiene límite de tiempo, pero sí se debe realizar en una sola vez y sin interrupciones.
- d) Realizar la escala o cuestionario, a ser posible, con todo el alumnado implicado a la vez y en el mismo momento. Esto servirá para solventar dudas durante su realización. La escala se administrará por google drive y el alumnado puede usar sus móviles, ordenadores propios o de préstamo universitario y/u otros medios digitales disponibles.
- e) Debemos de constatar que el alumnado conozca, previamente, el perfil del grupo receptor al que se le va a ofrecer el servicio mediante una visita previa o información aportada por el profesorado responsable. Esto es algo difícil y no siempre será posible, pero se ha de intentar. Se le debe explicar muy claramente al alumnado responsable del ApSU las características, realidades y necesidades del citado grupo receptor para que puedan pensar lo más objetivamente posible las respuestas a las preguntas de la escala.

POST: Después de finalizar una intervención aprendizaje-servicio universitario

Después de la intervención, se pasará la encuesta al alumnado siguiendo las siguientes pautas.

- a) Pasar la escala de la manera más inmediata posible tras finalizar la intervención ApSU durante las dos semanas posteriores. Se pretende que las experiencias estén todavía latentes en el alumnado. Una estrategia para evitar fuga de información es establecer una fecha con el alumnado, al finalizar el proyecto ApSU, y realizar nuevamente en un día y hora acordado la escala.
- b) Seguir las consideraciones c, d y de la fase PRE.

2.3. Diario reflexivo del alumnado

Con el fin de completar la información obtenida con la escala anterior, se propone indagar en profundidad sobre el valor formativo y personal que tiene para el alumnado participar en proyectos de ApSU. Para ello, se propone emplear el diario reflexivo.

En concreto, el diario reflexivo se basa en un método de obtención de información (Deleey, 2016) sobre posibles incidencias o sucesos del alumnado universitario implicado, durante las sesiones o actividades que se engloban en el transcurso del proyecto ApSU. Asimismo, es importante, hacer hincapié en el alumnado, antes del comienzo del pro-

yecto, que deben esforzarse en sentir y reflexionar durante cada acción y momento que experimenten durante su intervención con el colectivo participante. El principal propósito es permitir al alumnado una mayor concienciación sobre su aprendizaje, su utilidad y repercusión en el desarrollo competencial y en la adquisición de valores transversales. Por ello, es crucial que de manera permanente se inste al alumnado a expresar sus experiencias, emociones y sentimientos a través de la elaboración del diario en el que reflexionan a partir de la selección de incidentes críticos. Se entiende por *incidente crítico* aquella situación inesperada que pueda suponer un cambio repentino o desequilibrio sobre las ideas o pensamientos previos. No tiene que ser algo extraordinario o raro. Puede ser algo considerado normal, pero que me haga cambiar de opinión respecto a una opinión o idea previa. Nos hace descubrir nuevas perspectivas, pensamientos, ideas, e incluso abrir nuevos posicionamientos (Deeley, 2016).

La estructura del diario² que se propone consta de un apartado de información personal, así como de los datos generales del proyecto (componentes del grupo, asignatura, entidad y colectivo). Además, un segundo bloque de preguntas que corresponden al incidente crítico de la intervención correspondiente. En concreto se les solicita: 1) *Narración del acontecimiento*; 2) *¿Cómo he reaccionado ante la situación? Reflexiona sobre la reacción que te ha provocado*; 3) *¿Cómo hubiese sido la mejor reacción? Identifica otras posibilidades o alternativas de respuesta o acto que podría haber mostrado*; 4) *¿Cuál ha sido el problema real? Analiza de manera justificada cuál ha sido el origen del problema y por qué razón se ha producido*; 5) *¿Qué has aprendido de este acontecimiento o incidente para futuras situaciones similares?*

Asimismo, otro bloque de preguntas se orienta a que el alumnado valore su participación: 6) *Valora del 1 al 5 tu grado de satisfacción con la intervención*; 7) *Valora del 1 al 5 tu grado de aprendizaje con la intervención*; 8) *Valora del 1 al 5 los aprendizajes de los colectivos que han participado en la intervención*.

Los primeros ítems del diario reflexivo son más aspectos sociodemográficos y en ellos, el profesorado responsable de cada ApSU lo tendrá que adaptar a su contexto, realidad, grupo receptor, etc. Respecto a apartados posteriores, se debe incidir en el alumnado para que escriban sus experiencias en el diario reflexivo justo tras acabar la última sesión semanal (a veces, los proyectos ApSU tienen dos o tres sesiones semanales o incluso solo una).

2. Se puede acceder al diario en el siguiente enlace: <https://forms.office.com/r/Tiz6VRhb9J>

El procedimiento que se propone es que el alumnado escriba, al menos tres incidentes críticos de su intervención en el proyecto. Es decir, seleccione a través de los diferentes momentos del proyecto tres situaciones diversas que hayan supuesto un punto de inflexión en sus conocimientos, pensamientos, ideas, etc.

Además, es crucial, para que haya una evaluación formativa (si se da el caso) y un correcto seguimiento del alumnado, que el profesorado lea semanalmente las reflexiones de su alumnado y determine si la intervención ApSU se están desarrollando adecuadamente, así como comprobar si el alumnado y colectivo receptor están interactuando y beneficiándose adecuadamente. Al terminar el proyecto de ApSU, se generará una gran cantidad de información la cual se podrá usar para determinar cómo ha ido la intervención (todo ello mediante metodología cualitativa) y, así, mejorar futuras intervenciones en todos los agentes implicados en el ApSU.

2.4. Entrevista grupal con el alumnado

El segundo instrumento de enfoque cualitativo empleado para evaluar el impacto del alumnado implicado sería la entrevista grupal tras la finalización del proyecto. El grupo de alumnado que realizase la entrevista debería ser el mismo que hubiese desarrollado el ApSU, en el mismo lugar o con el mismo colectivo receptor, de forma que se conozcan entre sí y el contexto en el que han pasado la mayor parte del tiempo.

Respecto a las posibles preguntas que proponemos para la realización de la entrevista final se propone:

Primer momento

Al comienzo de la grabación se han de especificar los siguientes datos para que la transparencia y claridad sea máxima:

- Encabezar la grabación con: entrevista final del proyecto titulado «*Título del proyecto*» del alumnado (nombrar los participantes).
- Fecha completa y hora de realización.
- Solicitar permiso expreso para grabar la entrevista.
- Informar del objetivo de la entrevista (por ejemplo, en esta entrevista se pretende recoger vuestra valoración sobre el aprendizaje y la experiencia que ha supuesto el proyecto desarrollado...).
- Señalar que se harán una serie de preguntas a la que podrán responder libremente cada persona, respetando turnos de palabra.

Segundo momento

Se harán las preguntas principales. Estas tendrán un carácter abierto con posible reconducción por parte de la persona responsable de la entrevista. A continuación, detallamos unas preguntas guía a modo de orientación, considerando que deben ser adaptadas a los contextos específicos en los que se lleve a cabo el proyecto, tanto del alumnado como del colectivo:

- a) Para dar respuesta al objetivo específico «Detectar desde una visión crítica las necesidades de aprendizaje sobre la AFD en el contexto propuesto o colectivo receptor para mejorarlo».
Aclaración: ¿Qué dificultades encontrasteis al comenzar la intervención ApSU (comprensión de la realidad)? ¿Cómo vivisteis la realidad inicial cuando empezasteis el ApSU (estado de ánimo y primeras impresiones)? ¿Qué asumisteis que deberías hacer a partir de tus primeras sesiones (cómo proceder ante diversas situaciones o sucesos)?
- b) Para dar respuesta al objetivo específico «Elaborar una propuesta de intervención enraizada en las necesidades detectadas y afín a los contenidos curriculares de las materias».
Aclaración: ¿Qué servicio pretendíais ofrecer con la propuesta? ¿En qué os habéis basado para diseñar las actividades que tendrías que realizar en la intervención práctica? ¿Qué materiales bibliográficos o referencias os han ayudado a diseñar vuestras actividades y sesiones? ¿Qué actuaciones (tutorías, trabajo en grupo en clase o fuera, experiencias personales, otros materiales) os sirvieron para elaborar la propuesta de intervención (estado de ánimo, comprensión, procedimientos)?
- c) Para dar respuesta al objetivo específico «Ofrecer un programa (servicio) de calidad desde el trabajo colaborativo fundamentado en las necesidades reales y orientado a la acción».
Aclaración: ¿Qué habéis aprendido de vuestras compañeras y compañeros a la hora de llevar a cabo este programa con la comunidad o colectivo social? ¿Qué habéis aprendido con el profesorado responsable del ApSU a la hora de llevar a cabo este servicio? ¿Cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo para que las sesiones fuesen útiles o acordes con las necesidades del colectivo receptor? ¿Qué supone para vosotras/os y para el grupo realizar trabajo conjunto como el que aquí habéis realizado (en esta y otras materias) (estado de ánimo)?
- d) Para dar respuesta al objetivo específico «Despertar la sensibilidad hacia la responsabilidad cívica y el compromiso social hacia Comunidad».

Aclaración: *¿Cómo se ha demostrado el aprendizaje curricular con la práctica realizada con el colectivo (puesta en común de grupos con profesorado, trabajo semanal y de seguimiento, exámenes, presentaciones, etc.)? ¿De qué os sirve lo que habéis aprendido a lo largo de las sesiones? ¿Pensáis que esta forma de proceder es útil y se debe seguir fomentando en otras asignaturas y cursos del grado?*

- e) Para dar respuesta al objetivo específico «Adquirir competencias personales mediante su implicación comprometida con la realidad y sus posibilidades de mejora».

Aclaración: *En cuanto a la evaluación que te han aportado antes, durante y tras el proyecto ApSU, ¿cómo crees que repercute en tus conocimientos, modos de proceder y en tu sensibilidad hacia el programa-servicio realizado? ¿Se te ha dado feedback de tu evaluación y has podido aprender de ella de cara a saber cómo tratar al colectivo receptor en un futuro personal o profesional? ¿El desarrollo del proyecto a contribución a adquirir una mayor sensibilidad o concienciación sobre los problemas/necesidades sociales? ¿En qué medida las personas de la comunidad han contribuido en tu formación?*

- f) Recapitulación final: de manera muy breve y concisa, *¿qué aprendizajes entendéis que habéis conseguido y qué aportación creéis que habéis hecho al colectivo? ¿En qué circunstancias repetiríais la experiencia realizada? ¿Cómo lo implementaríais, si fuera posible, una vez hayáis concluido la formación académica, ya sea en vuestra vida personal, afectiva o profesional entre otros?*

Como procedimiento general, esta entrevista sería realizada por el profesorado implicado en la tutela del grupo de alumnado que haya desarrollado el proyecto ApSU, llevándose a cabo una vez que hubiesen concluido todas las acciones previstas en el mismo. Es importante no dejar pasar excesivo tiempo entre el final del proyecto y el desarrollo de la entrevista (máximo una semana) para evitar que las vivencias sean olvidadas. Se recomienda grabar la entrevista, previa autorización por escrito del alumnado. Además, deberá ser transcrita para poder facilitársela a las personas implicadas y recoger un *feedback* sobre lo recogido para garantizar la adecuación y validez de la información.

3. Conclusiones

Los proyectos de ApSU son una realidad poliédrica, lo que implica que en la valoración del impacto se articulen conjuntamente todas las piezas que intervienen en ellos. En concreto, se trataría de considerar los agen-

tes implicados (alumnado, profesorado, colectivo y entidades), así como la aplicación de la metodología de ApSU a una realidad diversa, con colectivos que presentan diferentes situaciones de necesidad y que, como consecuencia de esa particularidad, se construyen escenarios diferentes e idiosincráticos. Esta realidad ha de considerarse en la valoración del impacto, por lo que no se puede generar un guion cerrado común para todos los proyectos. De ahí que nuestra intención no sea la de ofrecer un guion cerrado, sino orientaciones que puedan adaptarse al contexto en el que se quiera investigar. Además, como se ha comentado anteriormente, recoger la voz del alumnado adquiere sentido cuando confluyen las diferentes voces de los agentes implicados, debiéndose complementar con ellas para tener un conocimiento real sobre el impacto del ApSU en el alumnado.

4. Referencias bibliográficas

- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 40-59. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.3>
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Rio, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558.
- Deleey, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. y Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, F. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en alumnado de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XX1*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30533>
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F. y García-Rico, L. (2020). Design and validation scale to assess university service-learning in physical activity and sports. *Educación XX1*, 23(2), 67-93. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25422>

Aproximación a las teorías implícitas de los participantes como facilitadores para la construcción del guion de entrevista semiestructurada para el profesorado

JOHAN RIVAS-VALENZUELA¹

ENRIQUE RIVERA-GARCÍA¹

ALBERTO MORENO²

CARMEN TRIGUEROS¹

ANALU LÓPEZ-VÉLEZ³

OLATZ BASTARRIKA³

MARÍA TERESA VIZCARRA³

¹Universidad de Granada

²Universidad de Valparaíso

³Universidad del País Vasco

1. Introducción

La construcción de un guion de entrevista suele partir de las teorías existentes sobre la temática que nos suelen venir de dos fuentes: las personas responsables de la investigación y las teorías construidas y publicadas por otros investigadores e investigadoras. En nuestro proyecto hemos querido romper este hábitus tan instalado en la investigación cualitativa para dar voz a una tercera fuente: los y las participantes hacia quienes enfocamos nuestro objeto de estudio. La herramienta utilizada para acercarnos a este conocimiento ha sido un grupo focal abierto con posibles participantes de nuestra investigación (10 docentes universitarios vinculados a la actividad física), centrándonos en el papel asumido por el profesorado universitario en el desarrollo de su docencia utilizando el ApSU como estrategia. Este objeto de estudio ha sido planteado tras realizar una revisión sistemática de la literatura donde se percibe que, en la mayor parte de las investigaciones sobre ApSU, el foco de estudio

se centra en el alumnado universitario. El resto de las audiencias como las personas responsables de las entidades, el colectivo participante y el profesorado universitario aparecen de manera muy tangencial y con un escaso acercamiento a sus sentimientos y percepciones. En cuanto a los resultados, podemos decir que las claves para avanzar en la creación del guion para la entrevista semiestructurada tienen directa relación con el rol del profesorado y la comunicación efectiva durante las entrevistas individuales que puedan realizarse a futuro, poniendo énfasis, en valorar más las percepciones y sentimientos del profesorado frente a la función investigadora que realizan en la universidad.

Más allá del ámbito del pensamiento individual, es fundamental reconocer que la realidad es un concepto complejo y dinámico que va más allá de la percepción individual y que se ve influenciado por una serie de factores interconectados. La noción de que la realidad es estática a lo largo del tiempo es insostenible cuando se analiza desde una perspectiva más profunda. Bajo esta concepción, las percepciones de cada individuo evolucionan a lo largo de su experiencia personal, y esto implica que la realidad es una construcción social en constante cambio, moldeada por una amplia gama de influencias a lo largo de la vida de una persona.

Para empezar, las influencias culturales también desempeñan un papel crucial en las percepciones de un individuo. Las normas sociales, los valores y las tradiciones de la sociedad en las que uno crece ejercen una influencia significativa en cómo se percibe y comprende el mundo que lo rodea. Además, las experiencias personales, como la educación, el entorno familiar, las interacciones sociales y las experiencias laborales, también contribuyen a dar forma a la percepción de la realidad de una persona. De este mismo modo, la realidad no es un concepto universal y homogéneo, ya que cada individuo construye su propia versión de la realidad basada en sus experiencias y perspectivas únicas. Esto significa que lo que puede ser considerado «real» para una persona puede ser muy diferente para otra.

Bajo estos lineamientos generales, se plantea la necesidad de explorar en profundidad el proceso de construcción del guion de una entrevista para revelar las teorías existentes sobre la temática, para posteriormente, proceder a la realización de una validación de personas expertas en el tema. Sin ir más lejos, la entrevista, por su parte, según Denzin y Lincoln (2005, p. 643), es «una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas». Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales.

Si analizamos las bases de la metodología cualitativa, no podemos olvidar que, al utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento

para la producción de información, lo que se busca es descubrir lo inesperado desde las teorías implícitas las personas participantes, comprenderlo desde su singularidad, sin buscar una generalización de resultados (Martínez-Salgado, 2012; Virgilio *et al.*, 2007). Seguidamente, se ve la necesidad de trabajar «de abajo hacia arriba» de lo inductivo a lo deductivo cuando construimos el guion orientativo de preguntas. Por esta razón no nos conformamos con las claves que nos proporciona la teoría formal (Minichiello y Hays, 2008) y las de la investigación. Nuestro objetivo es conocer las emociones profundas de la persona entrevistada y para esto es clave lograr la interacción empática con la persona que entrevista (Troncoso y Amaya, 2017). Luego, es predominante responder al qué, por qué o cómo ocurren determinados sucesos (Palacios-Ceña y Corral, 2010), pues se pretende que sea no solo un momento de conversación, sino también de intercambio de vivencias, conocimientos, sensaciones, creencias y pensamientos de la persona entrevistada (Abad *et al.*, 2010).

Seguidamente, y respondiendo a la validación por el juicio de personas expertas, se debe clarificar que se utiliza ampliamente en el ámbito de la investigación educativa como técnica para validar el guion de la entrevista (Padilla-Hernández *et al.*, 2019; Rodrigues *et al.*, 2018). Ampliamente considerado como fuente de evidencias cercanas de validez del contenido, los científicos del campo social y médico argumentan que esta estrategia proporciona una base científica para la toma de decisiones a fin de mejorar el diseño del guion y su posterior triangulación. En este punto cabría preguntarse si la «cientificidad» que se preconiza está basada en los principios positivista y post positivistas alejándonos de los interpretativos y críticos.

Para culminar este análisis, podemos decir que la construcción del guion orientativo se asienta en tres pilares clave: las teorías formales, las de los investigadores e investigadoras del proceso investigador y las teorías implícitas de las personas que participan para dar respuesta al objeto de estudio. Si partimos del primero, y sin la pretensión de hacer una revisión sistemática del objeto de estudio que nos ocupa, centrado en las percepciones del profesorado que utilizan el ApSU como estrategia de aprendizaje en sus clases; hemos partido evidenciando los trabajos de análisis centrados en el profesorado que han sido publicados desde el año 2019 hasta la fecha. El resultado queda reflejado en la tabla 1, siendo desde nuestro punto de vista, el camino de arranque para futuras investigaciones que analicen al profesorado y sus percepciones a través del ApSU.

Tabla 1. Artículos que abordan las percepciones docentes del ApSU en la EF

Autores	País	Año	Título	Participantes
(Franco-Sola <i>et al.</i> , 2021)	España	2021	<i>Percepciones sobre las aportaciones del aprendizaje-servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado</i>	4 Docentes
(Liesa Orús <i>et al.</i> , 2020)	España	2020	<i>La Orientación entre Profesorado Universitario para el Desarrollo de Experiencias de Aprendizaje-Servicio: Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados</i>	14 Docentes
(Pérez Pérez <i>et al.</i> , 2019)	España	2019	<i>Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales</i>	41 Docentes
(Alonso Saez <i>et al.</i> , 2019)	España	2019	<i>La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad</i>	20 Docentes
(Lorenzo Moledo <i>et al.</i> , 2019)	España	2019	<i>El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas</i>	5 Docentes

Tras la revisión, se han obtenido cinco artículos que detallan valoraciones de del profesorado universitario en proyectos de ApSU. Esta razón nos permite confirmar que existen escasas investigaciones que especifiquen criterios, indicadores y propuestas de técnicas que evalúen las percepciones del profesorado en proyectos de ApSU.

En segundo lugar, y conectado con el paso anterior, se han construido las preguntas del guion desde los hallazgos de la revisión anterior y las propias percepciones del equipo de investigación, generando las cuestiones clave a buscar en las entrevistas a realizar. Por último, se ha querido contrastar la información construida con las percepciones de personas participantes, sustituyendo el juicio de personas expertas por el aportado por aquellas más cercanas al objeto de estudio. Lo que se expone seguidamente es el proceso vivido en este tercer momento de la construcción del guion, ya que en él habita la diferencia y el contraste con las prácticas habituales generadas para la elaboración del guion orientativo de las entrevistas semiestructuradas.

2. Metodología utilizada

Las bases metodológicas que hemos seguido para plantear un guion de entrevista son las planteadas por (Denzin y Lincoln, 2013), que emanan directamente de los principios marcados desde el paradigma interpretativo. Concretamente, y siguiendo a (Castillo-Sanguino, 2021; Fuster, 2019), hemos tratado de que el marco se ajuste a lo que se viene entendiendo como estudio fenomenológico en el ámbito social, sustentado por diversas teorías (Ayala, 2008; Van Manen, 2003, 2017) que conducen a describir e interpretar la esencia de las experiencias vividas, reconociendo el significado y su importancia en la investigación social. Se busca el encuentro del ser humano consigo mismo, otorgándole la posibilidad de analizar el fenómeno o la experiencia significativa que puede hacer consciente (Fuster, 2019). Este enfoque ha posibilitado el acceso al sentido de la experiencia vivida como persona y profesorado, a su historia, a sus interacciones con el mundo y a su práctica pedagógica esencial en el empleo del ApSU.

2.1. Contexto y participantes

El grupo focal para validar este guion de la entrevista contó con 10 participantes. Los factores de homogeneidad tenidos en cuenta para su selección fueron que todos fueran docentes del ámbito educativo universitario, y que, además, realizan ApSU en grado o máster con una experiencia media de 3 a más de 16 años.

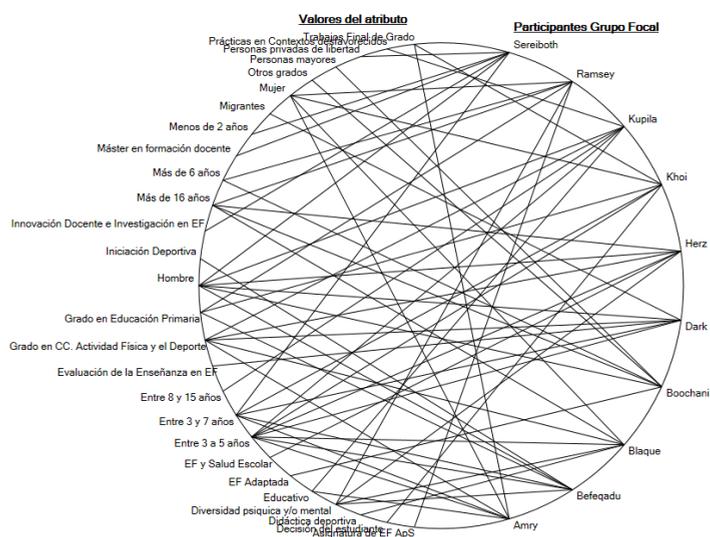


Figura 1. Atributos que identifican a las personas participantes

Por otra parte, en la figura 1 se pueden observar los factores de heterogeneidad de las personas participantes en relación con su experiencia trabajando el ApSU desde diferentes asignaturas, como también su experiencia en proyectos de ApSU entre 3 y 6 años. Los proyectos que plantean se orientan a diferentes ámbitos y su docencia la realizan, preferentemente, en los grados de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

2.2. Técnica de recogida de información

En consonancia con el enfoque interpretativo del artículo, cuyo objetivo es explorar, analizar y comprender la realidad de las personas para validar un guion de entrevista (Strauss y Corbin, 2002), se ha decidido utilizar metodológicamente la técnica conversacional del grupo focal como fuente de información (Morgan, 1996). Pero buscando la apertura y el máximo diálogo entre personas participantes. No obstante, hemos procurado seguir las pautas marcadas por la literatura existente sobre el tema (Buss *et al.*, 2013; Escobar y Bonilla, 2009). De esta manera, el grupo focal ha emergido como una herramienta útil para valorar experiencias, desarrollar instrumentos de evaluación, así como explorar y enriquecer la interpretación de los resultados de la investigación (Morse, 2005).

2.3. Estrategia de análisis utilizada para elaborar el guion de la entrevista

En la figura 2 se puede observar cómo se ha seguido el enfoque mixto de análisis categorial y de contenido (Trigueros-Cervantes *et al.*, 2018). Partiendo de una categorización inductiva apoyada por el *software* NVivo Release 1.7, que ha ido de lo global a lo específico. Inicialmente se han localizado todas aquellas unidades de significado que daban respuesta a como se podría crear un guion de entrevista para recoger las percepciones del profesorado en diferentes áreas con el fin de resaltar las relaciones entre las diferentes categorías (Rivas-Valenzuela *et al.*, 2021), generándose cinco dimensiones centrales: 1) Pensamientos acerca del proceso de ApS, 2) Limitaciones de la metodología, 3) Impacto social, 4) Rol del docente en los proyectos, y 5) Relación con las entidades. Adicionalmente, se han construido 22 categorías de análisis en base a los conceptos mencionados.

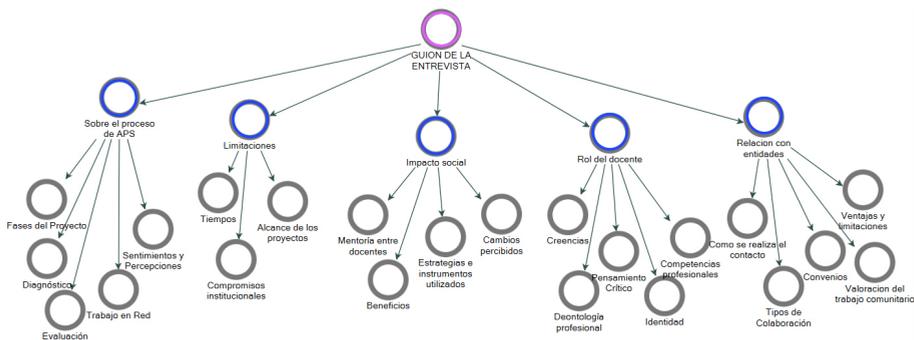


Figura 2. Sistema de categorías. Nota: elaboración propia

3. Análisis e interpretación de resultados

Con el fin de buscar la fusión de los tres pilares mencionados para la construcción del guion de entrevista se avanzó en profundizar en tres dimensiones clave, establecidas en la figura 2: 1) Sobre el proceso de ApS, 2) Rol del docente y su identidad, y 3) Impacto social, pensando siempre en que fueran dirigidas a desenterrar las creencias del profesorado universitario.

3.1. Dimensión 1: Sobre el proceso de aprendizaje-servicio

Se evidencia que el profesorado desempeña un papel crucial en la orientación y guía del alumnado a medida que desarrollan una mayor conciencia de la sociedad y sus desafíos, proporcionando de esta manera, una dirección para su proceso de reflexión y descubrimiento entregándoles todas las herramientas y el espacio necesario para que transiten a la acción de servicio y puedan diseñar proyectos significativos con un fuerte énfasis en la responsabilidad y compromiso frente a las desigualdades sociales.

Dicho esto, se infieren una serie de preguntas a volcar en las futuras entrevistas: *¿Qué estrategias despliegas con el alumnado para realizar el diagnóstico de necesidades? Una vez realizado el diagnóstico, ¿cómo se prioriza sobre cuál de las necesidades trabajar? ¿Qué estrategias utilizas para valorar el nivel de concienciación del alumnado con los problemas sociales de su entorno?*

Seguidamente, en esta misma dimensión, pero enfocadas en las fases del proyecto, encontramos en el texto de Caparrón-Civera *et al.* (2017, pp. 66-67) una clara evidencia de cómo sistematizar el contenido de un proyecto de ApSU. Esto nos ayuda a formular una serie de cuestiones a tener presentes: *¿Cómo trabajas con el alumnado la descripción del marco*

teórico-conceptual? ¿Cómo trabajas con el alumnado la descripción de la estrategia metodológica utilizada? ¿Cómo realizas el análisis del desarrollo de la experiencia? ¿Cómo evaluas los resultados relatados sobre la experiencia, y las conclusiones y perspectivas generales que abre el trabajo? ¿Desde tu perspectiva docente cuál es el propósito y los objetivos de esta reflexión que realizan sobre las fases de su trabajo? (Caparrós-Civera et al., 2017, pp. 66-67).

3.2. Dimensión 2: Sobre el rol docente y su identidad

Una de las temáticas clave para desarrollar el guion de entrevista, y que aparece en el grupo focal, fue acerca de su identidad profesional. Dicho proceso coincide con lo planteado por Alonso, Lobato y Arandia (2016) que nos abren la puerta a las temáticas que se citan a continuación. La primera de ellas busca establecer la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje y las emociones o sentimientos que tiene el profesorado frente a los proyectos (Weise y Sánchez, 2013). En segundo lugar, los valores, la dimensión ética y la interacción que puedan tener con el alumnado, profesorado y agentes de la sociedad (Fitzmaurice, 2013; Korhonen y Törmä, 2014; Leibowitz, Ndebele y Winberg, 2014; Nevgi y Löfström, 2014). En tercer lugar, identificar los conocimientos y saberes profesionales relacionados con la docencia, investigación y gestión que permiten al profesorado afrontar las múltiples situaciones relacionadas con su quehacer profesional (Caballero y Bolívar, 2015): Por último, la cultura institucional y universitaria, que se ve fuertemente influenciada por la integración del profesorado frente a su vida profesional (Tryggvason, 2012); (Pozo, 2011).

Como plantean Monereo y Pozo (2011), la posibilidad de transformar la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior plantea necesariamente que el profesorado cambie la identidad y la cultura que se construye en cada comunidad en la que participan. La concreción de los aspectos planteados nos facilitó la elaboración de las siguientes preguntas: *¿Has reflexionado alguna vez en los motivos que te han llevado a la utilización del ApSU en tu docencia? ¿Qué te ha reportado ese cambio metodológico, de empezar a trabajar en el ApS en tus clases? ¿Qué te aporta utilizar el ApSU en tus clases? ¿Por qué? ¿Qué sensación tienes acerca de tu rol como docente en los proyectos? ¿Serías capaz de ver esos pequeños logros o cambios en a nivel personal o profesional?*

3.3. Dimensión 3: Sobre el impacto social

El impacto generado por el ApSU en los diversos sistemas educativos ha propiciado su presencia no solo en el ámbito universitario, sino que

se ha transformado en una práctica educativa habitual, posicionándose como una de las formas de servicio social más comunes desde el año 2006 (Bekkers, 2009; Chan *et al.*, 2021; Dumont *et al.*, 2010; Furco, 2010; Herold y Waring, 2018; Kenworthy-U'Ren, 2008; Regina y Ferrada, 2017; Spring *et al.*, 2008). Además, los sistemas educativos de América Latina (Chua, 2010; Ierullo, 2016) también han optado por su incorporación, junto con España que ha evidenciado su importancia (Blanco-Cano, E. y García-Martín, J., 2021; García-Martín, 2021; Opazo *et al.*, 2016), como también, Alemania, Irlanda, Italia, Reino Unido, Sudáfrica, India, Japón, Singapur, Tailandia y Oceanía (Franklin *et al.*, 2023; López-García-Torres *et al.*, 2021).

Por tanto, se entiende que impactar es la antesala de transformar una realidad o contexto. En este sentido, se ha identificado que el profesorado prefiere impactos suaves que provoquen aprendizajes en el alumnado que facilitar la creación de instrumentos o herramientas para evidenciar a través de hechos el verdadero significado. Esta primera aproximación nos permite avanzar en la elaboración del guion de la entrevista y enfocarnos en la dificultad que entraña su propia evaluación. Dos claves que emergen del grupo focal son: la necesidad de impartir los contenidos curriculares y pensar que el impacto social se puede generar por los factores tenidos en cuenta en la selección del contexto. Lo evidenciado en este punto nos ha facilitado el planteamiento de cuestiones como: *¿Cuáles serían los beneficios que reporta el ApSU a la asignatura o asignaturas que impartes? ¿Y para la Universidad? ¿Qué piensas sobre el impacto social que las propuestas de ApSU pueden tener? ¿Qué beneficios, desde tu opinión, tiene para las entidades participantes?*

Otra de las cuestiones percibidas en el grupo focal, corroborada por diferentes autores, es la complejidad para poder construir evidencias en torno a la generación de impacto social, lo que nos ha llevado a la elaboración de las siguientes cuestiones a plantear en la entrevista: *¿Has tenido limitaciones para llevar a la práctica el ApSU, desde la Universidad, o desde las entidades? ¿Qué tipo de limitaciones? ¿Sientes que debes realizar un seguimiento a tu alumnado después de que participe de estas experiencias de ApSU? ¿Ves posible la vinculación entre la aplicación de los criterios académicos y su concreción en las experiencias de ApSU?*

4. Conclusiones

El proceso vivido para la generación del guion de entrevista nos ha dejado una serie de evidencias a tener en cuenta. En primer lugar, debemos poner el acento en el papel que juega el profesorado en la permanencia

de los proyectos de ApSU, dejando claro que, para contar con la elaboración de un guion de entrevista, se necesita que el análisis categorial denote una mayor profundización cualitativa que indague en las disonancias encontradas para verificarla con la percepción del profesorado.

En segundo lugar, tener presente que una buena revisión sistemática de la literatura nos permite detectar los vacíos existentes en las publicaciones más actuales sobre ApSU y cómo se puede indagar sobre las creencias y las actuaciones del profesorado universitario frente a este tipo de proyectos. La ausencia de herramientas y un guion particular que sea capaz de medir el impacto social y el rol del profesorado están siendo desentendidos en la mayoría de los artículos encontrados.

Por último, cabe mencionar la importancia del papel activo de las personas participantes en la elaboración del guion de entrevista, aportando su experiencia desde el contacto directo con la realidad a estudiar. Además, nos ayuda a posicionar el diálogo en sus intereses y percepciones, alejándonos de la excesiva teorización de las cuestiones a dialogar y debatir posteriormente.

5. Referencias bibliográficas

- Abad, E., Delgado, P. y Cabrero, J. (2010). The Participatory-Action-Research. A way to research in the nursing practice. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.7614>
- Alonso Saez, I., Gezuraga Amundarain, M., Berasategi Sancho, N. y Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68435>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Bailey, K. y Gammage, K. (2020). Applying Action Research in a Mixed Methods Positive Body Image Program Assessment With Older Adults and People With Physical Disability and Chronic Illness. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 248-267. <https://doi.org/10.1177/1558689819871814>
- Bekkers, R. (2009). A new national service learning program in the Netherlands. *European Journal on Child and Youth Research*, 3, 62-68.
- Blanco, E. y García, 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>

- Bringle, R. y Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273. <https://doi.org/10.2307/2649291>
- Campo, L. (2015). Una rubrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Candela, P., Sánchez, M. y Ávila, M. (2020). Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes. *Alteridad*, 16(1), 38-50. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>
- Castillo-Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica educativa. *Observatorio de Bioética i Dret*, 21(2), 65-74.
- Chan, S. C. F., Ngai, G., Yau, J. H. Y. y Kwan, K. P. (2021). Impact of International Service-Learning on Students' Global Citizenship and Intercultural Effectiveness Development. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 9(1). Scopus. <https://doi.org/10.37333/001C.31305>
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. Scopus. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chiva-Bartoll, O., Moliner, M. y Salvador, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111, 104841. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104841>
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M. y Álvarez, M. (2021). Aprendizaje-Servicio en Educación Física en Educación Secundaria: «Efecto Mariposa». En: M. Sáenz de Jubera y R. A. Alonso Ruiz (coords.). *Ocio y educación: Experiencias, innovación y transferencia* (pp. 35-50). Universidad de La Rioja.
- Darren, L. (2018). *The Wiley International Handbook Of Service-Learning For Social Justice* (Wiley Handbooks in Education). Wiley Blackwell.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa: Vol. III* (Gedisa).
- Dolgon, C., Mitchell, T. D. y Eatman, T. K. (eds.). (2017). *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement* (1.ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316650011>
- Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). The nature of learning: Using research to inspire practice, practitioner guide. Educational Research and Innovation, OECD. *OECD Publications*, 1-12.
- Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: Un modelo de implementación en educación superior. *Revista Iberoame-*

- ricana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 114. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Franco-Sola, M., Figueras Comas, S., Campos-Rius, J. y Sebastiani Obrador, E. M. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 65-81. <https://doi.org/10.18172/con.4656>
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *University of Nebraska. Digital Commons*, 1-8. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- Furco, A. (2010). *The community as a resource for learning: An analysis of academic service-learning in primary and secondary education*. The nature of learning using research to inspire practice OECD.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, L., Gutiérrez, D. y Fernández Bustos, J. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: Una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 113-121. <https://doi.org/10.18172/con.3913>
- Gil, J., Francisco, A. y Moliner, L. (2012). *La educación física y el aprendizaje servicio: Abriendo el entorno natural a la escuela. Tándem: Didáctica de la educación física*, 38, 95-100.
- Guiñez-Cabrera, N., Ganga-Contreras, F., Olguín-Gutiérrez, C., Ceballos-Garrido, P. y Universidad. (2020). Metodología de Aprendizaje Servicio: Experiencia de implementación desde la perspectiva de marketing. *Revista Academia & Negocios*, 6(1), 1-11.
- Herold, F. y Waring, M. (2018). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Sport, Education and Society*, 23(1), 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Jacoby, B. (2015). *Service- Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned* (Jossey-bass Higher and Adult Education). Campus Compact.
- Kenworthy-U'Ren, A. (2008). A Decade of Service-learning: A Review of the Field Ten Years after JOBE's Seminal Special Issue. *Journal of Business Ethics*, 81(4), 811-822. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9549-3>
- Liesa Orús, M., Latorre Cosculluela, C., Coreo Bandrés, S. y Vázquez Toledo, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de Aprendizaje-Servicio: Un análisis desde las percepciones de los implicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*

- do. *Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.77519>
- López, I. y Benítez, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: Una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Lorenzo Moledo, M. del M., Ferraces Otero, M. J., Pérez Pérez, C. y Naval Durán, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: Variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-60. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Maxwell, J. (2016). Expanding the History and Range of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27. <https://doi.org/10.1177/1558689815571132>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). *A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3046.1841>
- Padilla-Hernández, A., Gámiz-Sánchez, V., Romero-López, M. ^a A. y Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Cartuja s/n, 18011, Granada, España. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 32, 1-16. <https://doi.org/10.17013/risti.32.1-16>
- Palacios-Ceña, D. y Corral, E. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería Intensiva*, 21(2), 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2009.11.003>
- Pérez Pérez, C., González González, H., Lorenzo Moledo, M., Crespo Comesaña, J., Belando Montoro, M. y Costa París, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: Un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Ramírez, M. y Lugo, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Regina, C. y Ferrada, C. (2017). *Service-Learning in Central and Eastern Europe Handbook for Engaged Teachers and Students*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Rivas-Valenzuela, J., Rivera-García, E. y Trigueros-Cervantes, C. (2021). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades

- de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 167-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>
- Rodrigues, L., Barreto, M., Pinto, C. y Teixeira, E. (2018). Tecnología educacional para mediar prácticas educativas sobre alimentación complementar na Amazônia: Estudio de validação. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28, 29-40. <https://doi.org/10.17013/risti.28.29-40>
- Rubio, L. y Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Spring, K., Grimm, R. y Dietz, N. (2008). Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, Community Service and Service-Learning in America's Schools (pp. 1-44). *Corporation for National and Community Service*.
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E. y Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo*.
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. y Plotno, G. (2007). *Competencias para el trabajo de campo cualitativo: Formando investigadores en Ciencias Sociales*. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110.

Una propuesta de guion de entrevista: la presencia de las personas responsables de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio universitario

HIGINIO FRANCISCO ARRIBAS CUBERO¹

ROBERTO MONJAS AGUADO¹

AINHOA GÓMEZ-PINTADO²

JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO²

RAKEL GAMITO GÓMEZ²

MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES²

¹Universidad de Valladolid

²Universidad del País Vasco

1. Introducción

Entendemos que el ApSU se constituye a partir de las voces de todas las personas protagonistas, porque es la única forma para construir aprendizajes compartidos y recíprocos, donde la transversalidad sea protagonista para conseguir situaciones de aprendizaje mutuamente beneficiosas, tanto para las entidades con las que se trabaja como para las universidades y el alumnado (Chika-James, 2020). Consideramos que este tipo de proyectos han de guiarse y evaluarse en colaboración. Por ello, es importante escuchar todas las voces para satisfacer las necesidades personales, académicas y comunitarias (Arribas *et al.*, 2022). Es pertinente establecer redes de colaboración interinstitucional que ayuden a optimizar recursos (Agrafojo *et al.*, 2017; Campo, 2014; Fiuza y Sierra, 2017). Cuando los proyectos de ApSU son planteados desde la universidad, se pretende avanzar hacia una ciudadanía comprometida con su entorno, abierta y flexible que conecte sus saberes con las necesidades de la sociedad en la que vive, saliendo de los muros de su universidad, para aprender construyendo comunidad (Aramburuzabala *et al.*, 2019).

Son muchas las publicaciones que abogan por este tipo de enseñanza universitaria, una metodología que planifica y evalúa conjuntamente con las entidades de su entorno, con las personas en mayor riesgo de discriminación social, con las entidades que se ocupan de las personas más vulnerables de nuestra sociedad (Álvarez y Silió, 2015; Chiva-Bartoll *et al.*, 2018; McIrath, 2015; Puig *et al.*, 2011; Torío *et al.*, 2014).

Entendemos que la universidad no es únicamente un espacio de formación:

Es también un lugar de experimentación de nuevas propuestas educativas, y una plataforma de difusión de cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos hacia nuevas formas de vida más sostenibles. (Aznar y Ull, 2009, p. 228)

Sería conveniente que la relación con las entidades se establezca desde el principio, y que su voz esté presente en las diferentes fases, realizando un diagnóstico de sus necesidades, diseñando una planificación en función de estas, y una evaluación compartida, sin perder en ningún momento de vista el currículum del alumnado, y revisando el impacto que su acción ha generado (Campo, 2014). La colaboración de la entidad es fundamental para asesorar y orientar al alumnado universitario (Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2015). Por ello, en la construcción de esta herramienta (entrevistas dirigidas a las personas responsables de las entidades) se desea recoger las voces de las entidades y su satisfacción de una manera directa para analizar, mejorar y reformular el aprendizaje del alumnado, destacando el beneficio mutuo entre el alumnado universitario y las entidades (Sotelino *et al.*, 2019). Por lo tanto, el objetivo de este capítulo ha sido:

- Construir un guion de entrevista para las personas responsables de las entidades que parta de la revisión de la literatura y que haga más partícipes a las entidades de los procesos desplegados con el ApS en AFD orientada a conocer sus pensamientos, creencias y actitudes.
- Mostrar el instrumento a quién desee iniciarse en un proyecto de estas características con la posibilidad de contextualizarlo en su realidad.

2. El proceso seguido para la construcción del guion de la entrevista

El proceso que ha llevado a la creación de una guía de entrevista para las personas responsables de las entidades nos ha permitido reflexionar para indagar en su problemática y ayudar a cuestionar la relación de las entidades con la universidad y cómo mejorar su participación. Tras realizar una revisión narrativa de la literatura, se realizó una propuesta de entrevista semiestructurada orientada a conocer el pensamiento, las creencias y actitudes de las personas responsables de las entidades ante las propuestas de ApS que provienen de la universidad.

Tras generar una clasificación de casos con el programa NVivo, a partir de sus atributos, se crearon conjuntos dinámicos para facilitar y centrar la búsqueda selectiva de información. Se hicieron búsquedas por los tipos de entidades (organismos oficiales y no oficiales, centros educativos de infantil, primaria, secundaria y formación profesional, universidades...). Se realizaron búsquedas introduciendo las palabras *huella, impacto, beneficio, evaluación, experiencias, instrumentos, diagnóstico, validez, satisfacción y competencias* para definir el corpus de análisis.

Se realizó un análisis de contenido inductivo que se fue ordenando en un sistema categorial. Las dimensiones obtenidas fueron características de las entidades (tipos de entidades, fines, necesidades, diagnóstico); relación con la universidad (cómo se establece la relación, cómo ven la relación, si el servicio supone trabajo extra, atención a los miedos y desconfianza); impacto (beneficios sociales, motores y cambios percibidos, impacto, huella, instrumentos) validez del servicio (cobertura de la necesidad, duración, competencias percibidas, satisfacción percibida, sentimientos y percepciones) y limitaciones de la búsqueda.

En dichas dimensiones se recogieron aquellos párrafos que podían ayudar a generar una pregunta para una entrevista. Con el fin de no perder la referencia bibliográfica que nos servía para inferir las posibles preguntas, se realizó también un vaciado en una hoja de cálculo en la que se iba volcando la referencia completa al texto y un apunte sobre las preguntas que nos sugerían. Cada pregunta se ubicaba en una de las dimensiones que emergieron en el análisis. A partir de aquí, se elaboraron cuestiones para compartir con las entidades, teniendo en cuenta los diferentes apartados seleccionados. En esta nueva fase, además del apoyo de la literatura, nos basamos en la experiencia personal del equipo y en la relación con las entidades sociales para, así, poder aterrizar en la realidad y obtener la información más relevante y contextualizada posible. Con todo ello, se elaboró un listado de preguntas, divididas por dimensiones, que sirvieron de ayuda para profundizar en el papel,

implicaciones y trabajo conjunto de las entidades en los proyectos de ApS universitario. En una primera fase, el listado contenía 97 preguntas, por intentar abarcar todas las temáticas posibles, pero resultaba ser un instrumento inmanejable. Por ello, se acordó priorizar los aspectos más importantes, eliminar repeticiones y ordenar de forma lógica y progresiva las preguntas. El objetivo era construir un instrumento operativo y útil para poder obtener una información lo más relevante posible.

Finalmente, se compartió el borrador de la guía de la entrevista con tres personas del grupo de investigación, ajenas hasta entonces al proceso, para que valorasen el trabajo y propusieran las reformulaciones oportunas. Teniendo en cuenta su aplicación real con las entidades, el resultado final fue un guion con 29 preguntas, que pueden ser referentes para crear instrumentos de investigación/evaluación/valoración sobre las (inter)relaciones entre entidades socioeducativas y proyectos universitarios de ApSU.

3. Recomendaciones para llevar a cabo la entrevista

Está pensado para realizar una entrevista a las personas responsables de la entidad (sociocomunitario) que participan en los proyectos de ApSU de las asignaturas de la universidad una vez que hayan concluido todas las acciones previstas. Si hubiera que hacer una entrevista a más de una persona a la vez, también sería posible seguir este mismo guion en una entrevista colectiva. Entrevistar a más de una persona hará que la interlocución sea más rica.

Es importante no dejar pasar excesivo tiempo entre el final del proyecto y la realización de la misma. Se recomienda grabarla, previa autorización (y, si fuera posible, grabar en el audio también la autorización expresa), para posteriormente ser transcrita y analizada. En caso de no contar con tiempo suficiente para realizar la entrevista, se les podría pasar el guion que podría ser utilizado como cuestionario abierto.

En cada dimensión existen varias cuestiones, que pueden ayudar a cambiar el modo de hacer la pregunta en función de cómo responde la persona entrevistada. Se recomienda leer atentamente las preguntas propuestas antes de realizar la entrevista y subrayar aquellos términos que se consideran clave.

Al comienzo de la grabación, se han de indicar los siguientes datos:

- Quién es la persona responsable a la que entrevistamos, que función cumple y el nombre de la entidad.
- Verbalizar día y hora.
- Informar sobre el objetivo de la entrevista, que pretende ser una valoración de la consecución y desarrollo de los proyectos de ApSU que hemos puesto en marcha, y para qué va a ser utilizada la información recogida.
- Informar sobre la duración aproximada.

En el caso de formar parte de un proyecto de investigación, se ha de explicar en qué proyecto se participa y cuáles son los fines de la investigación. Quienes son las personas investigadoras, su universidad y quien financia el proyecto.

Se solicitará el consentimiento informado y se grabará la aceptación de las condiciones, manteniendo en todo momento la confidencialidad. El proyecto habrá pasado por el comité de ética de su universidad. Las dos primeras dimensiones versan sobre las relaciones que se establecen con las entidades (figura 1).

- **DIMENSIÓN 1: Cómo se establece la relación con la entidad**
 - o ¿Qué finalidad tiene la institución a la que representas? ¿A qué personas atiende? ¿La experiencia se desarrolla dentro de un programa concreto de la entidad? Si es así, ¿indicar cuál y en qué consiste (muy brevemente)?
 - o ¿Cómo y quién establece la relación con vuestra entidad?
 - ¿Existen convenios entre las dos instituciones?
 - ¿Cuál es tu grado de participación en los proyectos?
 - ¿Cómo valoras el tipo de relación que se entabla entre la universidad y la entidad a la hora de realizar estas experiencias de aprendizaje-servicio? ¿Por qué?
- **DIMENSIÓN 2: El diagnóstico**
 - o ¿Quién y cómo ha realizado el diagnóstico de necesidades?
 - ¿En qué medida sentís que se os tiene en cuenta a la hora de realizar el diagnóstico por el profesorado, o por el alumnado? ¿Por qué?
 - ¿El alumnado universitario os ha preguntado por vuestras necesidades? ¿Cómo y quién ha realizado la planificación de los proyectos?
 - ¿En qué medida las propuestas de actividad física son necesarias en la entidad?
 - Si la población a la que se atiende precisa atención especial ¿cuáles son las adaptaciones de espacio o de materiales que pide vuestra entidad? ¿Se han respetado?

Figura 1. Entrevistas. Relación con las entidades

Las dimensiones 3, 4, y 5 tienen que ver con la evaluación del proyecto, su impacto en la entidad y las competencias profesionales percibidas por las personas responsables de la entidad (figura 2).

- **DIMENSIÓN 3: Impacto aportado a la entidad**
 - o ¿Qué tipo de percepciones se recogen en la entidad en cuanto al impacto generado por el servicio?
 - ¿Cuál es el impacto real? ¿Hay un impacto cuantificable del servicio?
 - ¿Consideras que hay un beneficio para las personas de vuestra entidad? En caso afirmativo ¿en qué se han beneficiado? ¿En qué os ha perjudicado?
 - ¿En qué medida se mantienen beneficios una vez finalizado el servicio en la entidad? ¿Por qué?
 - ¿Qué cambios percibes en las personas de la entidad, en sus familias, o en el alumnado universitario gracias al servicio
- **DIMENSIÓN 4: Competencias personales y profesionales del alumnado**
 - o ¿En qué medida crees que el proyecto de ApS realizado ha mejorado las competencias del alumnado universitario? y ¿De las personas de tu entidad? ¿Hasta qué punto el beneficio ha sido mutuo?
 - ¿En qué medida el alumnado universitario ha tomado conciencia de cuestiones sociales?
 - ¿En qué medida consideras que ha mejorado su capacidad crítica?
 - ¿En qué medida crees que las y los estudiantes han desarrollado las competencias para la ciudadanía y la transformación social?
- **DIMENSIÓN 5: Evaluación del proyecto**
 - o ¿Cómo ha participado la entidad en la evaluación del proyecto?
 - o ¿Quién ha evaluado el proyecto?
 - ¿Cómo se ha realizado el seguimiento y la tutorización del alumnado?
 - ¿Hasta qué punto crees que ha sido adecuado el proyecto en todas sus fases: diagnóstico, el diseño, la celebración?
 - ¿En qué grado has participado en la elaboración de los criterios que se han utilizado para la valoración del proyecto? ¿En qué medida te has sentido partícipe de la evaluación?

Figura 2. Evaluación del proyecto

Las dimensiones 6 y 7 evalúan los aspectos emocionales (figura 3).

- **DIMENSIÓN 6: satisfacción percibida por las personas responsables de la entidad**
 - o ¿En qué medida el proyecto ha cumplido tus expectativas? ¿En qué medida crees que se ha respondido a las necesidades de la entidad? ¿Por qué?
 - ¿En qué medida sientes que desde la universidad han compartido con la entidad los objetivos y las actividades del proyecto?
 - ¿Cómo ha sido la comunicación con el profesorado responsable en todo el proceso?
 - ¿Cómo valoras la experiencia de trabajar con los y las estudiantes?
- **DIMENSIÓN 7: Sentimientos y percepciones**
 - o ¿Cómo os habéis sentido en el proceso? ¿Cómo valoráis el encuentro entre personas?
 - ¿En qué manera se han complementado el aprendizaje y el servicio?
 - ¿En qué medida la motricidad ha ayudado a la consecución del servicio?
 - ¿Cuáles han sido las limitaciones de esta experiencia?
 - ¿Cuáles han sido sus fortalezas?
- **REFLEXIÓN FINAL**
 - o Define con un adjetivo la experiencia vivida

Figura 3. Dimensiones emocionales

4. Recapitulando

Es importante respetar los tiempos y las necesidades de cada entidad, adaptándose a sus características, para cuidar las relaciones entre las personas estimulando en todo momento el diálogo y el compromiso compartido.

5. Referencias bibliográficas

- Agrafojo, J., García-Antelo, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 3, 23-34. <https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.3>
- Álvarez, C. y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 43-58. <https://doi.org/10.14201/et20153324358>
- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 40-59. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.3>
- Aznar, P. y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación, número extraordinario*, 219-237. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009/re2009_10.pdf
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/277560#page=1>
- Chika-James, T. A. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: a personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820886>
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Fiuza, M. J. y Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-173. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018Zj/308951>

- Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos*, 26, 122-127. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34413>
- McIrath, L. (2015). La universidad cívica, ¿un vacío legal y político? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 26-40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41020>
- Monjas, R., Martínez-Abajo, J. y Gamito, R. (2022). Las entidades en el ApS: un estudio para promover estudios más participativos. *Didacticae, Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 12, 21-31. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.21-31>
- Puig, J. M., Gijón, M., Marín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, num extra.*, 45-67. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Sotelino, A., Mella, Í. y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. *Publicaciones*, 49(4), 199-218. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736>
- Torío, S., Peña, J. V. y Hernández-García, J. (2014). Service-learning as Training for Social Entrepreneurship: An Experience in the University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 504-511. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.055>

Orientaciones para la construcción de instrumentos de recogida de información para personas receptoras en proyectos de aprendizaje-servicio universitario

MARÍA TERESA CALLE-MOLINA¹

RAQUEL AGUADO-GÓMEZ¹

ISMAEL SANZ-ARRIBAS¹

ELENA LÓPEZ DE ARANA PRADO¹

MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES²

¹Universidad Autónoma de Madrid

²Universidad del País Vasco

1. Introducción

El ApSU se constituye a partir de dos pilares fundamentales: el aprendizaje activo y significativo del alumnado universitario y el servicio a la comunidad enfocado a mejorar la sociedad (Bingle y Clayton, 2021; Puig, 2018). Los colectivos a quienes va dirigido el ApSU suelen ser personas que viven situaciones de marginalidad o vulnerabilidad, que gracias a estos proyectos ven cubierta una necesidad que hasta el momento no había sido atendida por otras personas y/o instituciones. Esto supone un beneficio en sus vidas durante el tiempo, que se desarrolla el proyecto y, en ocasiones, de manera permanente.

Podemos encontrar múltiples referencias en la literatura que señalan los efectos que han tenido estos proyectos en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, resulta más complejo encontrar referencias acerca de los efectos que estos proyectos han tenido en los colectivos a los que se dirigen (Calle-Molina *et al.*, 2021; Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Esta circunstancia supone un reto y una necesidad. En primer lugar, porque las personas que están en situaciones de marginalidad o vulnerabilidad deben tener un espacio para manifes-

tarse y para que puedan ser escuchadas por el resto de agentes participantes, pues supondría un logro incompleto que estén siendo atendidas, pero no escuchadas en todos los momentos en los que se desarrollan los proyectos. Por otro lado, porque en los proyectos ApSU participan diversos agentes que deben relacionarse de manera horizontal, independientemente de las decisiones o acciones que desarrollen. Por último, porque el buen funcionamiento de los proyectos debe basarse en la recogida del *feedback* de todos los agentes.

Resulta fundamental recoger los efectos que estos proyectos tienen en las personas a las que se dirigen, aunque, en ocasiones, resulta complejo por la diversidad de las personas que integran estos colectivos y por las dificultades que puedan surgir durante la recogida de la información, como son: el nivel de alfabetización, la dificultad de comunicación, la diversidad funcional, cultural etc., que pueden ser temporales o permanentes.

En este capítulo se intenta abordar esta problemática ofreciendo una visión amplia sobre cómo recoger información procedente de las personas receptoras del servicio, así como de quienes los acompañan: entidades, familias, etc., para conocer la contribución de los proyectos ApSU en la población receptora. Para terminar, se plantea un posible guion de entrevista-tipo que reúne unas dimensiones y preguntas que podrían servir como orientación a quienes decidan recoger la información proveniente de las personas del colectivo receptor.

2. Aspectos a considerar para conocer los efectos del aprendizaje-servicio universitario en las personas receptoras del servicio

Antes de seleccionar un instrumento y su contenido, es preciso que quienes quieran recabar información se pregunten el sentido de esa recogida de información. Se considera importante justificar por qué motivo se recoge la información, quiénes proporcionan la información y quiénes la recogen. Además, es pertinente establecer el tipo de información, el lugar en el que se recoge y las posibles dificultades, teniendo en cuenta las características de las personas informantes, así como los instrumentos o técnicas a utilizar y el momento en el que se pretende recabar la información.

Tabla 1. Dimensiones a tener en cuenta antes de diseñar un instrumento de recogida de información con colectivos en proyectos ApSU

Dimensión	Descripción
¿Para qué se va a recoger la información?	Para comprobar si la necesidad detectada que no estaba atendida por la sociedad y/o las instituciones se ha resuelto de manera satisfactoria.
¿Quién proporciona la información?	Personas que reciben el servicio, familiares o entidades
¿Quién recoge la información?	Personas que han contribuido a dar el servicio (docente universitario, alumnado universitario, miembros de la institución...).
¿Qué se les va a preguntar?	Tipo de información que se va a recoger, así como la forma (tipo de competencias que se esperaba desarrollar con la implementación del proyecto: motrices, cognitivas, sociales, emocionales...)
¿Dónde se va a preguntar?	Entorno y contexto en el que se va a recoger la información (tener en cuenta la accesibilidad, la seguridad, el confort...).
¿Cuál es la dificultad para recoger los datos?	Identificación de posibles dificultades que se pueden encontrar en el proceso de recogida de la información (discapacidad, idioma, nivel académico, cuestiones ético-culturales...).
¿Cómo se les va a preguntar?	Selección de los medios o canales de información que se van a utilizar para recoger la información proporcionada por las personas receptoras del servicio teniendo en cuenta sus características (escrito, oral, signado, visual...).
	Selección de los instrumentos-técnicas más adecuados a las características de las personas receptoras del servicio para recoger la huella del proyecto ApSU (diarios, cuestionarios, entrevistas, encuesta, entrevista grupal, test o pruebas de evaluación, asamblea...).
¿Cuándo recoger la información?	Antes de comenzar el proyecto: realización de un diagnóstico de la situación inicial.
	Durante el proyecto: seguimiento de los efectos y de la evolución de la práctica para que, en caso necesario, redireccionar las acciones.
	Inmediatamente después de la finalización del proyecto: evaluación de los efectos a corto plazo de la huella generada por el proyecto.
	Tiempo indeterminado después de la finalización del proyecto: grado de consolidación de la huella generada por el proyecto a largo plazo.

La información recogida tendrá que ver con las competencias a conseguir por estas personas (motrices, cognitivas, emocionales, sociales, etc.), con sus percepciones sobre la idoneidad del servicio, duración, objetivos, etc. Para ello, aunque el foco esté puesto en la consecución de las competencias de las personas que forman parte de los colectivos receptores, la información puede proceder de las personas receptoras y/o de las personas de su entorno cercano (familias, personal de la entidad colaboradora, personas voluntarias, alumnado universitario que ofrece el servicio, profesorado...). De esta manera, los instrumentos y canales a través de los cuales se accederá a la citada información deberán tener en cuenta las características de las personas receptoras, que no deberán ser

clasificadas por su condición (discapacidad, inmigrante etc.), sino por su capacidad para comunicarse (alfabetización, idioma, diferencias culturales, etc.). Por ello, es imprescindible seguir una serie de orientaciones para adaptar los instrumentos al contexto y a la situación particular de cada persona. De esta manera, los instrumentos de recogida de información deberán tener en cuenta los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué información recoger?
2. ¿Qué persona informa (dependiendo del objetivo de competencia a desarrollar y dependiendo de quien responde)?
3. ¿Qué consideraciones hay tener en cuenta con respecto a los instrumentos según las características de las personas receptoras?
4. ¿Qué tiempos y pautas de recogida de información seguir?

2.1. ¿Qué información recoger, dependiendo de qué persona informa y qué consideraciones tener en cuenta con respecto a los instrumentos según la característica de la persona receptora?

En este apartado se enumeran los instrumentos que se pueden utilizar para recoger información sobre las personas receptoras de un proyecto ApSU. Dependiendo de la información que se desea recoger (el objetivo de la competencia a desarrollar) y de la persona informante (quien ofrece la información sobre las personas receptoras), el instrumento recomendable varía. Por ello, se enumeran los instrumentos a utilizar en cada caso.

Se han realizado dos bloques diferenciados dentro de cada objetivo teniendo en cuenta quien informa. Los instrumentos correspondientes a las personas receptoras son aquellos que deberían ser adaptados. El resto, si bien pueden existir casos excepcionales, no tendrían por qué ser adaptados teniendo en cuenta que las personas pertenecientes a las familias, entidades o el alumnado universitario no presentarían las mismas dificultades que las personas receptoras para cumplimentar la información requerida en los instrumentos. Los instrumentos presentados son aquellos que se consideran más adecuados para obtener información, pero esto no implica que se cuestione la utilidad de otros instrumentos que no han sido recogidos en este trabajo. Con el fin de facilitar qué instrumentos son los más adecuados para obtener la información correspondiente a la competencia que se quiere evaluar o valorar, se presentan los números de los objetivos detrás de cada uno de los instrumentos. Haciendo clic en los instrumentos de las personas receptoras se puede llegar de manera directa a las orientaciones concretas de cada instrumento.

Tabla 2. Objetivos, informantes e instrumentos recomendables para recoger la información

Objetivo (Información a recoger)	Informante (Quién responde)	Instrumentos recomendados (*)
1. Motor 2. Cognitivo 3. Personal-emocional 4. Social	Personas receptoras	Diario (2, 3, 4)
		Cuestionario (1, 2, 3, 4)
		Entrevista / Grupo focal (2, 3, 4)
		Escala de valoración (1, 2, 3, 4)
		Rúbrica (1,2,3,4)
		Registro anecdótico (1, 2, 3, 4)
	Familias (**)	Cuestionario (3, 4)
		Escala de valoración (3, 4)
		Entrevista (3, 4)
		Grupo focal (3, 4)
		Registro anecdótico (3, 4)
	Entidades	Cuestionario (2, 3, 4)
		Escala de valoración (2, 3, 4)
		Entrevista (2, 3, 4) Grupo focal (2, 3, 4)
	Alumnado universitario	Registro anecdótico (2, 3, 4)
		Hoja de observación (1,2,3,4)
		Test motor (1)

(*) La numeración de los objetivos de los instrumentos corresponde a la numeración entre paréntesis de los instrumentos recomendados. (**) Los instrumentos que recogen información sobre la adquisición de competencias motrices o cognitivas por parte de los receptores del servicio no suelen ser cumplimentados por las personas del entorno cercano.

2.2. ¿Qué tiempos y pautas de recogida de información seguir?

A continuación, se dan algunas recomendaciones para valorar si el servicio y sus efectos han dejado una huella que ha permanecido en el tiempo. Para ello, previamente se deberá sistematizar la recogida de cierta información:

- Antes de comenzar el proyecto: realización de un diagnóstico previo.
- Durante el proyecto: seguimiento de los efectos y redirección de la práctica.
- Inmediatamente después de la finalización del proyecto: identificación de los efectos a corto plazo de la huella generada por el proyecto.
- En un tiempo establecido después de la finalización del proyecto: calcular el grado de consolidación de la huella generada por el proyecto a largo plazo.

Si se considera importante hacer un seguimiento del impacto en el tiempo, esto es, si los efectos del servicio perduran una vez acabado este, dentro del proyecto ApSU, se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Hay que recoger información antes, inmediatamente después y meses o años después de la aplicación del proyecto ApSU. Por ejemplo: ¿practican la actividad física antes, inmediatamente después y meses después del servicio?
- Después de la prestación del servicio, hay que establecer los momentos en los que se realiza el seguimiento y los ítems que valorar a lo largo del tiempo. Por ejemplo: si en el estudio se plantea como objetivo la creación de hábitos saludables se podría atender a ítems como: ¿cuántos días a la semana realiza actividad física?
- Una vez terminada la prestación del servicio, tanto las personas receptoras del servicio como las entidades o tutores/familias pueden aportar la información. Después de un año de haber finalizado el servicio, ¿continúa haciendo actividad física de forma regular?

En cuanto a la transferencia generada por el proyecto, se deberá tener en cuenta:

- ¿Las personas receptoras del servicio tratan de solucionar la necesidad de otras personas?
- En caso afirmativo, ¿cuántas? ¿Durante cuánto tiempo resuelven la necesidad de otras personas? (Martín, Gijón y Puig, 2019) ¿Con qué grado de implicación? ¿De qué manera?

3. La entrevista como instrumento de recogida de información de los colectivos receptores del servicio

A continuación, se presenta un modelo de guion-tipo para realizar una entrevista con la persona y/o las personas receptoras del servicio que participan en los proyectos de ApSU. Esta entrevista puede ser realizada con personas con diversas características, pero no deberá ser aplicada como se presenta, sino que se debe adaptar a las capacidades de la persona entrevistada teniendo en cuenta los apartados anteriores. En este guion se han tenido en cuenta siete dimensiones que proporcionan diversa información sobre: la experiencia realizada en el proyecto ApSU, los posibles beneficios personales y emocionales, sociales, cognitivos, y motores, la huella del proyecto y, por último, las familias y su implicación (tabla 3). En cada dimensión existen varias preguntas. Se recomienda leer atentamente las preguntas propuestas antes de realizar la entrevista y adaptar la forma de hacer la pregunta a las características de las personas receptoras.

Tabla 3. Guion de la entrevista para recoger información procedente de las personas receptoras del servicio (1.ª parte)

DIMENSIÓN	PREGUNTAS-EJE / SUBPREGUNTAS
DIMENSIÓN 1 SOBRE LA EXPERIENCIA	1. ¿Qué tipo de experiencia habéis realizado? ¿Qué habéis hecho? ¿Cuánto tiempo ha durado?
	1.1. Describid lo que os ha gustado más 1.2. ¿Hay algo que os ha disgustado? 1.3. ¿Qué habéis aprendido? 1.4. ¿En qué os ha beneficiado la experiencia? 1.5. ¿Os gustaría repetir la experiencia? ¿Le recomendaríais a alguien que participase en esta experiencia/proyecto? 1.6. ¿Te ha sido útil para tu vida? ¿Por qué?
	***Se les puede pedir un dibujo, o que la pregunta pueda ser respondida a través de colores, caras con emociones u otros recursos visuales.
DIMENSIÓN 2 BENEFICIOS PERSONALES Y EMOCIONALES	2. ¿Cómo os habéis sentido tras la experiencia?
	2.1. (Sobre la autonomía) ¿Os sentís más capaces de hacer las tareas sin ayuda? ¿Se os dan mejor las tareas? ¿Sois más capaces de organizaros mejor? ¿Consideráis que tenéis más autonomía? 2.2. (Pedir ayuda) ¿Cuándo necesitáis ayuda sabéis cómo y a quién pedirla? 2.3. (Sobre la diversión) ¿Habéis disfrutado? O, por el contrario, ¿os habéis aburrido? ¿Cómo os sentís? Definidlo con una palabra 2.3. (Sobre el autoconocimiento) ¿La experiencia os ha ayudado a conoceros mejor? ¿Habéis descubierto algo sobre vosotros o vosotras mismas que no sabíais?

DIMENSIÓN	PREGUNTAS-EJE / SUBPREGUNTAS
<p>DIMENSIÓN 3 BENEFICIOS SOCIALES</p>	<p>3. ¿Han mejorado tus relaciones con las otras personas?</p> <p>3.1. Durante la experiencia ¿habéis hecho amistades nuevas? ¿Habéis jugado con alguien con quien no habíais jugado antes?</p> <p>3.2. Tras la experiencia ¿Os relacionáis mejor con las personas de vuestro entorno? ¿Habláis con más personas? ¿Os comunicáis mejor? ¿Cooperáis más que antes? ¿Decís cosas positivas a las personas de vuestro entorno que antes no decías? ¿Habláis de cosas de las que antes no hablabais con otras personas?</p> <p>3.3. Con respecto al control de las emociones en el juego durante la experiencia ¿Os habéis enfadado menos o más que otras veces? Si os habéis enfadado o disgustado ¿Lo habéis expresado o mostrado a los demás? ¿Habéis cambiado de opinión sobre lo que pensabais anteriormente?</p> <p>3.4. ¿Habéis visto la importancia de que todas las personas participen de la actividad? ¿En qué sentido?</p> <p>3.5. ¿Habéis dejado que toda la gente participe? ¿Os ha gustado que participe todo el mundo? ¿Habéis sido capaces de jugar sin dejar a nadie de lado? ¿Habéis aprendido más en compañía? ¿Os gusta jugar y trabajar con otras personas?</p>
<p>DIMENSIÓN 4 BENEFICIOS COGNITIVOS</p>	<p>4. ¿Consideras que has aprendido algo que antes no sabías?</p> <p>4.1. Destaca cosas aprendidas con el proyecto</p> <p>4.2. ¿Has mejorado en algo gracias a la experiencia?</p> <p>4.3. Haz un dibujo o apunta en tu cuaderno lo que has hecho hoy, lo que más te ha gustado, lo que has aprendido, podemos hacer fotos con cámaras, teléfonos o tablets...</p>
<p>DIMENSIÓN 5 BENEFICIOS MOTORES y EMOCIONALES</p>	<p>5. Después de participar en el servicio o actividad ¿Han mejorado vuestras habilidades motoras? ¿Os sentís más fuertes, ágiles y vitales? ¿Os veis más capaces o más hábiles para realizar actividades físicas?</p> <p>5.1. (Aprender a ganar y perder) Tras el servicio ¿Sois capaces de reconocer y asumir que ha ganado otra persona? ¿Se os da mejor jugar en equipo? Cuando alguien de tu equipo comete un error ¿Te enfadas con esa persona?</p> <p>5.2. ¿Ha mejorado vuestra tolerancia para perder? ¿Os alegráis por la otra persona cuando hace bien las cosas? ¿Os enfadáis menos cuando perdéis? ¿Expresáis la alegría de vuestra victoria de forma respetuosa? Cuando ganáis ¿Os importan los sentimientos de las personas que pierden?</p> <p>5.3. Después de esta experiencia ¿Creéis que jugáis de forma diferente? ¿En qué sentido? ¿Mejor o peor? ¿Te cansas más o menos? ¿Te enfadas más o menos? ¿Disfrutas más o menos? ¿Qué habilidades habéis aprendido con el proyecto?</p> <p>5.4. (Adherencia) ¿Habéis comenzado a realizar actividad física con mayor asiduidad tras la experiencia? ¿Practicáis más actividad física que antes?</p>

DIMENSIÓN	PREGUNTAS-EJE / SUBPREGUNTAS
DIMENSIÓN 6 HUELLA DEL PROYECTO	6. Tras finalizar la experiencia ¿has cambiado alguno de tus hábitos?
	6.1. ¿Las personas receptoras del servicio tratan de solucionar la necesidad a otras personas?
	6.2. Después de participar en esta experiencia ¿has tratado de solucionar alguna necesidad de otras personas? ¿Con qué grado de implicación?
	6.3. Si se pretende conseguir una adherencia a la actividad física ¿Practicabas actividad física antes de recibir el servicio? ¿Has practicado actividad física inmediatamente después de recibir el servicio? ¿Y meses después del servicio? ¿Cuántos días a la semana realizas actividad física en la actualidad? ¿Has incrementado el nivel de práctica de ejercicio físico?
DIMENSIÓN 7 FAMILIAS	7. ¿Cuál es la interacción de las familias con la entidad o el centro escolar?
	7.1. ¿Vuestras familias toman parte en el servicio?
	7.2. ¿Les impacta? ¿Tienen la posibilidad de opinar sobre el servicio? ¿O de cambiarlo?

4. Recapitulando

Es imprescindible tener en cuenta a qué colectivo se dirige la recogida de información para realizar una adaptación de los instrumentos. Dada la diversidad de colectivos, la estrategia planificada deberá ser construida *ad hoc*. En este capítulo se ha pretendido ayudar en esta labor, ofreciendo recomendaciones y propuestas sobre los aspectos que deben considerarse sobre cuándo, cómo, a quién, qué y dónde preguntar.

5. Referencias bibliográficas

- Bingle, R. G. y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: a *sine qua non* of service learning. *Front. Educ.*, 6, 606443. <http://doi.org/10.3389/educ.2021.606443>
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I. y López-Rodríguez, Á. (2021). Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. *Contextos educativos*, 27, 99-116. <https://doi.org/10.18172/con.4602>
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., Ponce-Garzarán, A., López-de-Arana Prado, E. y Vizcarra-Morales, M. T. (2022). ¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de Aprendizaje-Servicio en actividad física y deportiva? *Didacticae*, 12, 32-45. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.32-45>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>

- López-de-Arana Prado, E., Vizcarra Morales, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- Martín-García, X., Gijón-Casares, M. y Puig-Rovira, J. M. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Puig, J. M. (coord.) (2018). *11 ideas clave, ¿cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61836>

6. Anexos

Anexo 1. El diario como instrumento de recogida de información

Posibles dificultades de la persona receptora	Factores que atender en la adaptación del instrumento
Cognitivas/Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - La información escrita debe ser clara y concisa. - Adaptar el lenguaje para que sea de fácil comprensión. - Ofrecer la información de forma verbal y gestual. - Utilizar formatos verbales y gestuales mediante audiodiarios o videodiarios.
Sensoriales	<p>Discapacidad auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar la información de manera escrita. - Proporcionar la información mediante un vídeo en primer plano (para leer los labios) o subtítulos. - Aclarar dudas mediante un intérprete. <p>Discapacidad visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar la información en Braille. - Ofrecer otros formatos auditivos como los audiodiarios.
Físicas y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Si existe dificultad de movimiento en los miembros superiores o manos para el formato escrito, se puede realizar un audiodiario o videodiario.
Habilidades sociales y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar la información mediante un vídeo (para que no tenga la necesidad de interactuar con nadie). - Ofrecer diferentes formatos de comunicación (para que la persona se sienta cómoda): audio, vídeo, pictogramas, etc.

Anexo 2. El cuestionario como instrumento de recogida de información

Posibles dificultades de la persona receptora	Factores que atender en la adaptación del instrumento
Cognitivas/Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Limitar la longitud del cuestionario a una sola página (unas 20 preguntas). - Estructurar los ítems por categorías y no mezclar entre sí. - Introducir las categorías de ítems con un encabezado para contextualizar la temática. - Que la persona que suministra el cuestionario pueda explicar cada uno de los bloques de preguntas y vaya haciéndose el cuestionario por partes, las cuales se van explicando poco a poco. - Cuidar el orden de los ítems para que sea intuitivo y lógico. - Limitar la longitud del ítem a una sola línea. - Aumentar el tamaño de la letra. - Adaptar el lenguaje para que sea de fácil comprensión. - Procurar ofrecer ítems en forma de pregunta en vez de afirmaciones, ya que se comprenden mejor. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - «¿Te sientes bien al realizar actividad física?» en vez de «Me siento bien al realizar actividad física». - Evitar mezclar afirmaciones y negaciones en los ítems. - Evitar ítems de doble negación. - Evitar respuestas ambiguas como, por ejemplo, «a veces». - El rango de escala numérica debe adaptarse a la comprensión de transferencia numérica. Se pueden utilizar elementos simbólicos para facilitar su comprensión (diana, semáforo, etc.). - Evitar que las personas informantes indiquen que les ha gustado todo por agrandar o por evitar repercusiones en su calificación. Informar de la importancia de dar su opinión real.
Sensoriales	<p>Discapacidad auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aclarar dudas mediante un intérprete. <p>Discapacidad visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el formato (tamaño, imágenes...) para su correcta lectura y comprensión. - Ofrecer el documento en formato Braille y, antes de comenzar a leerlo, ofrecer información general sobre el documento (número total de preguntas, bloques, baremaciones, etc.) para ubicarse. - En caso de que no sea posible, los ítems se pueden dictar de manera verbal. (¡Cuidado! De esta forma se pierde el anonimato y las respuestas pueden verse sesgadas).
Físicas y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Si existe dificultad de movimiento en los miembros superiores o manos para la lectura y escritura, facilitar el material que necesite para realizarlo de manera autónoma o ayudar a cumplimentarlo (¡Cuidado! De esta forma se pierde el anonimato y las respuestas pueden verse sesgadas). - Se puede facilitar un ordenador/tablet con un ratón adaptado para que puedan rellenar el cuestionario.
Habilidades sociales y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar la información mediante un vídeo (para que no tenga la necesidad de interactuar con nadie). - Ofrecer diferentes formatos para el intercambio de comunicación: PECS (sistema aumentativo y alternativo de la comunicación por intercambio de imágenes), pictogramas, etc. - En el caso de dificultades interpersonales, proporcionar la información antes que al resto para evitar interacción.

Anexo 3. La entrevista y el grupo focal como instrumentos de recogida de información

Posibles dificultades de la persona receptora	Factores que atender en la adaptación del instrumento
Cognitivas/Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Las preguntas deben ser breves y simplificadas. - Las preguntas deben formularse de forma neutra (sin condicionar la respuesta). - Adaptar el lenguaje para que sea de fácil comprensión. - Prestar atención al lenguaje corporal y a la forma de guiar la entrevista. - Reformular la pregunta en caso necesario. - Recordar que las respuestas deben ser sinceras. - Reconocer el valor de las aportaciones. - En el caso de las entrevistas grupales, se debe tener en cuenta que el testimonio de la primera persona que interviene puede influir en las respuestas del resto de las personas participantes, especialmente si la primera respuesta es dada por el líder del grupo.
Sensoriales	<p>Discapacidad auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar ruidos e interferencias ambientales. - Facilitar el guión escrito a la persona receptora y a la persona encargada de la interpretación para aclarar terminología y dudas. - Situarse en un lugar en el que la persona entrevistada pueda leer los labios de la persona que realiza entrevista (no hablar de lado, no comer...). - Aclarar dudas mediante un intérprete.
Habilidades sociales y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer diferentes formatos para apoyar la comunicación verbal: imágenes, pictogramas, materiales complementarios, etc. - Mantener un ambiente cómodo y de confianza. - En caso necesario, invitar a una persona del entorno cercano.

Anexo 4. La escala de valoración

Posibles dificultades de la persona receptora	Factores que atender en la adaptación del instrumento
Cognitivas/Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Limitar la longitud de la escala de valoración a una sola página (unas 20 preguntas máximo). - Los aprendizajes que se miden deben ser concretos, visibles y establecidos previamente. - Estructurar los ítems por categorías y no mezclar. - Introducir las categorías de ítems con un encabezado para contextualizar la temática. - Que la persona que suministra la escala verbal pueda explicar cada uno de los bloques de preguntas (en el caso de que la escala se divida en bloques y vaya haciéndose por partes, las cuales se van explicando poco a poco). - Cuidar el orden de los ítems para que sea intuitivo y lógico. - Limitar la longitud del ítem a una sola línea. - Adaptar el lenguaje para que sea de fácil comprensión. - Evitar mezclar afirmaciones y negaciones en los ítems. - Evitar ítems de doble negación. - Evitar el uso de adjetivos calificativos de graduación o valoración, por ejemplo: adecuadamente, perfectamente, insuficientemente... - Evitar que las personas informantes indiquen que les ha gustado todo por agrandar u por evitar repercusiones en su calificación. Informar de la importancia de dar su opinión real. - La escala de valoración puede cumplimentarse de manera simultánea a la realización de la competencia (motriz). - La valoración de la escala podrá ser de frecuencia o numérica. - En las escalas de frecuencia evitar respuestas ambiguas como, por ejemplo, «a veces». - El rango de escala numérica debe adaptarse a la comprensión de transferencia numérica. Se pueden utilizar elementos simbólicos para facilitar su comprensión (diana, semáforo, etc.).
Sensoriales	<p>Discapacidad auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar con la asistencia de un intérprete <p>Discapacidad visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el formato (tamaño, imágenes...) para su correcta lectura y comprensión. - Ofrecer el documento en formato Braille y, antes de comenzar a leerlo, ofrecer información general sobre el documento (número total de preguntas, bloques, baremaciones, etc) para ubicarse. - En caso de que no sea posible, los ítems se pueden dictar de manera verbal. (¡Cuidado! De esta forma se pierde el anonimato y las respuestas pueden verse sesgadas).
Físicas y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Si existe dificultad de movimiento en los miembros superiores o manos para la lectura y escritura, facilitar el material que necesite para realizarlo de manera autónoma o ayudar a cumplimentarlo (¡Cuidado! De esta forma se pierde el anonimato y las respuestas pueden verse sesgadas). - Se puede facilitar un ordenador/tablet con un ratón adaptado para que puedan rellenar la escala de valoración.

Posibles dificultades de la persona receptora	Factores que atender en la adaptación del instrumento
Habilidades sociales y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer diferentes formatos para apoyar el intercambio de información: imágenes, pictogramas, materiales complementarios, etc. - Mantener un ambiente cómodo y de confianza. - En caso necesario, invitar a una persona del entorno cercano. - En el caso de dificultad para relacionarse con otras personas, proporcionar las instrucciones a modo de guion o tutorial para evitar la interacción con otras personas.

Anexo 5. La rúbrica como instrumento de recogida de información

Posibles dificultades de la persona receptora	Factores a tener en cuenta en la adaptación del instrumento
Cognitivas/Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Solo se recomiendan para aquellas personas que están muy familiarizadas con ellas. Generalmente, no es un buen instrumento, porque aportan demasiada información. - Cuidar que el formato sea intuitivo y secuencial. - No añadir porcentajes o numeraciones en las respuestas. - Se pueden utilizar elementos simbólicos para facilitar su comprensión (diana, semáforo, etc.).
Sensoriales	<p>Discapacidad auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aclarar dudas mediante un intérprete. <p>Discapacidad visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el formato (tamaño, imágenes...) para su correcta lectura y comprensión. - Ofrecer el texto en braille.
Físicas y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Si existe dificultad de movimiento en los miembros superiores o manos para la lectura y escritura, facilitar el material que necesite para realizarlo de manera autónoma o ayudar a cumplimentarlo (¡Cuidado! De esta forma se pierde el anonimato y las respuestas pueden verse sesgadas). - Se puede facilitar un ordenador/tablet con un ratón adaptado para que puedan rellenar la rúbrica.
Habilidades sociales y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - En el caso de dificultad para relacionarse con otras personas, proporcionar las instrucciones a modo de guion o tutorial para evitar la interacción con otras personas.

Anexo 6. El registro anecdótico como instrumento de recogida de información

Posibles dificultades de la persona receptora	Factores que atender en la adaptación del instrumento
Cognitivas/Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Las unidades de conducta (categorías) que van a ser observadas deben ser definidas por adelantado. - Debe estar a disposición de la persona receptora en todo momento, pues se realiza de manera espontánea. - Debe ser utilizado en situaciones auténticas, como el reconocimiento de las propias emociones. - Adaptar el lenguaje para que sea de fácil comprensión. - Acompañar y/o complementar la información verbal con la gestual. - Utilizar formatos de los registros anecdóticos, como tarjetas independientes de unos 10-15cms. Se utiliza el anverso y el reverso. En la parte superior, deberá indicarse la fecha, el nombre, el curso y el hecho observado. En el reverso, se deja espacio para anotar el análisis o comentario que merece ese incidente. - Limitar la longitud de la descripción de la situación (hecho observado) y del análisis (comentario) del incidente a unas 3-5 líneas.
Sensoriales	<p>Discapacidad auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar la información de manera escrita. - Proporcionar la información mediante un vídeo en primer plano (para leer los labios) o subtítulos. - Contar con la asistencia de un intérprete. <p>Discapacidad visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el formato (tamaño, imágenes...) para su correcta lectura y comprensión. - Ofrecer el documento en formato Braille y, antes de comenzar a leerlo, ofrecer información general sobre el documento (ítems) para ubicarse. - Dictar los ítems de manera verbal. - Cuando el sentido de la vista es imprescindible para valorar el aspecto que debe ser analizado, el registro anecdótico no tiene sentido.
Físicas y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Si existe dificultad de movimiento en los miembros superiores o manos para la lectura y escritura, facilitar el material que necesite para realizarlo de manera autónoma o ayudar a cumplimentarlo. - Se puede facilitar un ordenador/tablet con un ratón adaptado para que puedan rellenar el registro anecdótico.
Habilidades sociales y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer diferentes formatos para apoyar el intercambio de información: imágenes, pictogramas, materiales complementarios, etc. - Mantener un ambiente cómodo y de confianza. - En el caso de dificultad para relacionarse con otras personas, proporcionar las instrucciones a modo de guion o tutorial para evitar la interacción con otras personas.

**Bloque IV.
Experiencias de buenas
prácticas en aprendizaje-servicio
en actividad física y deporte
para la inclusión social**

Experiencia 1. Transformando realidades. Un estudio de caso de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU en el programa Campus Bizia Lab. El aprendizaje-servicio en los trabajos de fin de grado y máster

RAKEL GAMITO GÓMEZ (COORD.)¹

ANA LUISA LÓPEZ-VÉLEZ¹

AINHOA GÓMEZ-PINTADO¹

JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO¹

OLATZ BASTARRICA VARELA¹

PILAR ARISTIZABAL LLORENTE¹

MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES¹

¹ Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

1. Introducción

La sociedad reclama a la universidad que se implique en los retos sociales. El proyecto titulado *Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio en los Trabajos Fin de Grado* se conecta con una necesidad de formación del alumnado de los grados y posgrados de Educación: desenvolverse en contextos cambiantes, y, en ocasiones, vulnerados y marcados por las desigualdades sociales (económicas, raciales o de religión, de género, o vinculadas a la discapacidad, o a experiencias adversas en la infancia...). Por ello, este proyecto pretende acercarse a centros escolares con necesidades diversificadas y a entidades que trabajan con poblaciones en riesgo de exclusión social. Con la tutela y el apoyo de un equipo docente comprometido, se anima al alumnado de grado y posgrado para, a través de los trabajos de fin de grado (TFG), trabajos de

fin de máster (TFM) y tesis doctorales, ofrecer un servicio educativo de formación, atención o de investigación, aprendiendo con el servicio prestado y desarrollando competencias profesionales que respondan a las necesidades sociales de su entorno. La metodología de ApSU permite desarrollar un aprendizaje y un servicio, donde el alumnado y el profesorado implicado, diseñan servicios que respondan a las demandas reales de un contexto educativo o social cercano y concreto con el fin de desarrollar una mirada más crítica, sentido de justicia social, y responsabilidad cívica.

2. Características del proyecto de ApS en AFD en el marco del programa formativo o asignatura

La propuesta consistente en la elaboración de un proyecto, memoria o estudio se desarrolla en la asignatura tutelada de TFG, que se imparte en 4.º curso de grado en todas las titulaciones del estado español. Con esta asignatura el alumnado profundiza de forma individual, en los contenidos, competencias y habilidades adquiridas en el grado cursado. Esta posibilidad se ofrece también en los TFM de secundaria y al alumnado que cursa el programa de doctorado de la Facultad de Educación y Deporte.

Se solicita al alumnado que diseñe e implemente un proyecto de ApS considerando las necesidades del entorno social cercano, generalmente, centros educativos y entidades del ámbito social situados en barrios socialmente menos favorecidos, o que atienden las necesidades de población con diversidad funcional. Con ello, se quiere sensibilizar al alumnado universitario participante con una educación para la sostenibilidad que contribuya a disminuir las desigualdades sociales.

3. Contextualización del proyecto

3.1. Descripción del contexto del proyecto

El proyecto titulado *Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del aprendizaje-servicio (ApS) en los trabajos fin de grado (TFG)* se desarrolla en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Comienza su andadura en 2018, en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz, y desde el curso 2022-2023, se ha extendido a la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. Está financiado

por la dirección de sostenibilidad de la UPV/EHU, dentro del programa denominado Campus Bizia Lab (CBL) para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Unesco a través de los TFG y TFM. El grupo de investigación IkHezi-grupo consolidado del Gobierno Vasco IT1703-22 y compuesto por investigadoras y docentes de diferentes disciplinas y departamentos participa desde sus primeras ediciones en 2016, y desde 2019, de manera sistematizada. Este proyecto tiene por objeto analizar el valor de la investigación en aprendizaje-servicio (ApS) para el desarrollo de las competencias profesionales que debe adquirir el alumnado de los grados y posgrados de Educación, de tal manera, que el alumnado al tiempo que desarrolla sus competencias ofrece un servicio en diferentes ámbitos educativos, contribuyendo a reducir las desigualdades con planteamientos inclusivos.

3.2. Entidad/colectivo/reto social

Participan entidades de diferente índole, desde centros escolares que atienden a colectivos en situación de riesgo social o entidades sin ánimo de lucro que atienden a personas con diversidad funcional hasta ayuntamientos de pequeños municipios. Participan entidades como:

- APDEMA-Araba (Asociación que pretende mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y las de sus familias),
- ASPACE-Araba (entidad que atiende a personas con parálisis cerebral y a las personas de su entorno),
- Mila Kolore en Alsasua (cuyo objetivo es realizar actividades de ocio con personas con discapacidad intelectual),
- D-espacio de Pamplona (La *D* significa: *D* de diversidad, *D* de diferencia, *D* de diversión, *D* de discapacidad, *D* de desarrollo, *D* de deporte, *D* de disfrutar..., y definen el ritmo a seguir con las personas con discapacidad intelectual).
- ASPANAFOA: Asociación de padres y madres de niñas y niños con cáncer de Álava.
- Gaituz Sport: asociación que impulsa la práctica de la AFD, para potenciar las capacidades, habilidades, y experiencias de las personas con discapacidad, mejorando su salud y calidad de vida.

Con APDEMA y ASPACE se ha conseguido una colaboración continuada en los últimos años. Con el resto de entidades ha habido colaboraciones puntuales, porque el alumnado de los TFG y TFM conocía a alguien de la entidad que ha facilitado la colaboración.

También se han realizado servicios relacionados con actividades extraescolares, en centros educativos públicos de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y Secundaria (ESO), en los recreos posteriores al comedor. Se vienen ofertando talleres de dramatización, de juegos cooperativos y de actividades en el medio natural a personas que no pueden pagar dichas actividades en centros escolares como: Aranbizkarra, Sansomendi, Zabalgana, San Martín, Ramón Bajo, Angel Ganivet en Vitoria-Gasteiz; Lasarte-Oria ikastetxea y Magale ikastola en Gipuzkoa; Lea Artibai ikastetxea y Lekeitio Herri eskola en Bizkaia... y centros concertados con alumnado con discapacidad intelectual (San Prudencio, Calasanz-Escopios, Niño Jesús, Lizarra ikastola, Azkue ikastola), centros de secundaria (IES Durango, IES Miguel de Unamuno, IES Los Herrán), ayuntamientos (Lantziego, Kanpezu), y con la Unidad Terapéutica Educativa de Araba. También se han trabajado propuestas de género dirigidas a la transformación de los patios escolares. Asimismo, se han generado materiales didácticos para alumnado diagnosticado dentro de los trastornos del espectro autista (TEA).

En la mayoría de los casos, el reto suele estar vinculado con la práctica de la actividad física y la adquisición de hábitos saludables, que ayuden a mejorar la calidad de vida y la normalización del tiempo de ocio de las personas en riesgo de exclusión.

3.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre

El proyecto se realiza en los TFG de los grados de Educación Infantil (menor de dramatización) y Educación Primaria (mención Educación Física), ubicados en 4.º curso y en los TFM del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. La Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU es el escenario de esta experiencia que en el curso 2022-2023 se ha extendido a la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián.

3.4. Vinculación con los ODS

El presente proyecto se alinea con los objetivos ODS que marca la Unesco para la agenda 2030, enfocándose principalmente en el ODS 4 de educación de calidad, el ODS 5 de igualdad de género, el ODS 10 de reducción de las desigualdades y el ODS 17+1 de diversidad lingüística y cultural, este último desarrollado específicamente por la UPV/EHU. Se pone siempre el acento en una gestión basada en la transparencia, la calidad, la innovación y la mejora continua.

3.5. Objetivos de aprendizaje

El objetivo del proyecto es vincular al alumnado participante para colaborar con diferentes centros educativos no universitarios y entidades sociales. El alumnado universitario desarrolla las siguientes competencias:

- Competencia para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de forma individual como en colaboración con otros y otras profesionales.
- Generar espacios de aprendizaje inclusivos que promuevan la equidad, el respeto y los derechos humanos.
- Colaborar con diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social, fomentando una educación democrática para promover una ciudadanía activa.
- Desarrollar actitudes profesionales que serán válidas para el desarrollo de la profesión docente, con autonomía y responsabilidad.
- Mejorar la comprensión de problemas complejos desarrollando la curiosidad y la motivación, superando prejuicios y abriéndose a otras ideas.
- Generar metodologías activas de enseñanza-aprendizaje adaptadas a una Sociedad de la Información y el Conocimiento donde el conocimiento es cambiante y líquido y se construye en relación directa con la realidad en la que se interactúa.

3.6. Objetivos del servicio

El alumnado universitario colabora con los centros y entidades en contextos no formales, lo que permite que poblaciones en riesgo de exclusión social participen en actividades escolares, extraescolares y de ocio ofertadas *ad hoc*, tras hacer un diagnóstico de las necesidades detectadas. Los objetivos del servicio son:

- Acercarse a centros escolares con necesidades diversificadas y a las entidades que trabajan con poblaciones en riesgo de exclusión social.
- Participar en instituciones políticas, sociales y culturales, a través del ApS, comprometiéndose con los problemas existentes en el entorno social cercano.
- Ofrecer un servicio educativo de formación, atención o de investigación, una vez detectadas necesidades sociales en instituciones del entorno (necesidades educativas que pueden mejorarse, necesidades de integración social para grupos vulnerados por razones de capacidad, raza, género, posibilidades económicas...).

- Diseñar acciones educativas para poner en marcha en función de las necesidades detectadas.
- Evaluar la satisfacción de las personas participantes en los servicios: responsables de las entidades y personas usuarias del servicio.

Una vez realizado el servicio, se evalúan los procesos desplegados, la calidad del servicio y la satisfacción de los colectivos participantes con el fin de mejorar la actuación educativa. Se realiza cada curso una evaluación por parte del profesorado universitario.

4. Concreción del desarrollo del proyecto

4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...)

El equipo docente (9-12 docentes) reúne a todo su alumnado en un único grupo (de 20-25 personas) y se les ofrece la posibilidad de realizar, de manera voluntaria, sus TFG o TFM a través del ApSU. De aceptar este reto, reciben atención personalizada a través de las tutorías y diversas sesiones formativas, algunas presenciales y otras en línea, cada 15 días, a partir de septiembre. En la formación se pone énfasis en dos ámbitos: por un lado, en el servicio a realizar en el centro educativo o entidad social; por otro, la elaboración de un TFG o TFM y su defensa. En las sesiones formativas se tratan las siguientes temáticas: introducción al aprendizaje-servicio; presentación de centros y entidades implicadas; diseño del servicio y herramientas para su evaluación; elaboración y defensa del TFG o TFM: marco teórico; metodología; herramientas para recopilación y análisis de la información; redacción de los resultados; elaboración de la discusión y las conclusiones; preparación para la defensa. En el cronograma presentado en el punto 4.3 se realiza una descripción detallada de las sesiones formativas y de las actividades y eventos realizados.

Por otro lado, el alumnado tiene asignada una tutora que, tanto en grupos pequeños como individualmente, guía y acompaña su progreso, realizando, en algunos momentos, labores de intermediaria con los centros educativos y entidades sociales implicadas.

Además de la formación presencial, el alumnado, a través de la plataforma en línea, puede acceder a todas las presentaciones, vídeos formativos, y una diversidad de material y documentación bibliográfica para aclarar dudas, y profundizar en diversos aspectos relacionados con el aprendizaje y el servicio. En la figura 1 se puede ver la plataforma digital Egelapi y cómo se organizan los contenidos:

Material erat

Deutsch | English | Español | Euskara | Français | Italiano |

Formakuntza-saioak | I+Zari buruzkoak | GrALari buruzkoak | Balorazioa

Lan akademikoa zein zerbitzu komunitarioa bideratzeko formakuntz

1. Proiektuaren aurkezpena

- Proiektuaren aurkezpena (bideoa)
- Aurkezpena (diapositibak)
- Ikaskuntza-Zerbitzua (bideoa)
- Ikaskuntza-Zerbitzua (diapositibak)
- Zeregina: itxaropenak eta konpromisoa

2. Marko teorikoa

- Marko teorikoa (bideoa)

Figura 1. Organización de los contenidos en Egelapi

A nivel universitario, la dirección de sostenibilidad de la universidad (figura 2), al final de cada curso en junio, lleva a cabo diferentes acciones para dar visibilidad al trabajo realizado con una jornada de presentación de los diferentes proyectos y trabajos. Nuestro alumnado suele participar presentando sus experiencias y aprendizajes.

Sostenibilidad y Compromiso Social

- Información General
 - » Presentación
 - » Personal
 - » Contacto y localización
 - » Memoria
- EHUagenda 2030
 - » Contribución a los ODS
- Educación para la Sostenibilidad
 - » Campus Bizia Lab
 - » Gaztenpatia
 - » Prácticas y TFGs con impacto ODS
 - » Participación en redes
 - » Congresos de interés

Jornada del programa Campus Bizia Lab – “TFG/TFMs por la sostenibilidad en la UPV/EHU”

Dirigido a: toda la Comunidad universitaria (PDI, PAS y estudiantado) y otros agentes implicados con la sostenibilidad.

Fecha: 15 de junio de 2023
Horario: 10:00-13:30
Lugar: Auditorio Oteiza (Bizkaia Aretoa)

Inscripción

Objetivos

La crisis sistemática que estamos viviendo en los últimos años ha acentuado la urgencia y necesidad por responder de forma colectiva a los grandes retos del planeta y de las personas: el cambio climático, el hambre, las desigualdades, las guerras, la reducción de la biodiversidad, la vulneración de derechos humanos o la escasez de recursos son cuestiones que solo pueden resolverse de forma colectiva y con aproximaciones transdisciplinares.

En el programa **Campus Bizia Lab** llevamos más de seis cursos académicos trabajando para avanzar hacia la sostenibilidad de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y su entorno. En esta 6ª edición somos más de 500 personas en esta edición colaborando en 33 proyectos en los que contamos con la inestimable contribución del estudiantado que realiza su Trabajo Fin de Grado (TFG) y Trabajo Fin de Máster (TFM) y que nos gustaría poner en valor.

Esta jornada pretende ser un encuentro para toda la comunidad universitaria (PDI, PAS y estudiantado) y otros agentes interesados en conocer los avances de los proyectos Campus Bizia Lab (CBL) durante el curso 2022/23 y establecer líneas de colaboración entre éstos y los futuros proyectos CBL.

Los objetivos específicos de la jornada son:



Figura 2. Anuncio de la jornada

En octubre-noviembre se organiza un congreso para alumnado que tratan de «integrar los ODS en los TFG», donde se premian los mejores trabajos, siendo los nuestros habitualmente nominados, en la figura 3, nuestro alumnado es el segundo comenzando por la derecha.

Integrar la Agenda 2030 de Naciones Unidas en el quehacer diario de la universidad

V Congreso de estudiantes de la UPV/EHU

La ceremonia de entrega de premios se celebró el 3 de noviembre en la sala Mitxelena de Bizkaia Aretoa, reconociendo los 8 mejores TFG del año, con mención especial a 4 TFG adicionales, uno por eje temático (Personas, Planeta, Prosperidad y Paz y Alianzas).

El 100% de las personas premiadas en esta edición fueron mujeres, incluyendo el grupo que obtuvo el premio especial del público.

El palmarés completo se puede consultar en este [enlace](#).



Figura 3. Notificación del V Congreso de alumnado

4.2. Metodología de las acciones

Optar por realizar el TFG o TFM utilizando una metodología de ApSU o no es una elección del alumnado. Al principio de curso se reflexiona sobre la opción metodológica y sobre las posibilidades de acción en las diferentes entidades. En ocasiones, el alumnado se acoge a las propuestas ya conveniadas, pero, en otras ocasiones, estas no se ajustan a sus tiempos y tareas y el propio alumnado busca dónde actuar acudiendo a entidades que les son más próximas geográficamente o emocionalmente porque conocen a alguien. Aunque podrían tomar otra modalidad de TFG o TFM, continúan en el empeño de ir más allá, comprometiéndose en un entorno determinado.

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, cada sesión formativa trata una temática, y termina con una tarea y un entregable que deberán enviar a su tutora antes de la siguiente sesión formativa. Las sesiones formativas suelen ser de dos horas y su desarrollo suele ser el siguiente: exposición de una nueva temática y debate en torno a ella (40-45'). Organización en grupos pequeños de trabajo, para revisar la tarea de la sesión anterior y la marcha del proyecto en su conjunto. Exposición en grupos de 3 personas sobre, en qué momento están, qué les ha sucedido, y, junto con su tutora, intentar dar solución a cada problema.

Antes de presentarlos a las entidades, que deberán aprobarlos antes de realizar cualquier acción, todos los diseños se revisan en estos pequeños grupos.

4.3. Cronograma. Temporalización de acciones. Recursos

Tabla 1. Cronograma, acciones y recursos

Acción	Recursos	Cuándo
Presentación de la metodología y las entidades. Agenda 2030. Opciones de colaboración	PowerPoint Vídeos d promoción de las entidades Tareas y fechas de entrega	Segunda semana septiembre
Primeras relaciones y entrevistas con las entidades	Solo se le brinda ayuda al alumnado si lo solicitan, Tareas y fecha de entrega	Septiembre
Marco teórico, perspectiva de género, revisión de otros trabajos previos y experiencias	Power point, vídeos y publicaciones, Tareas y fecha de entrega	Octubre
Sobre gestores bibliográficos y herramientas básicas de los procesadores de texto	PowerPoint Tareas y fecha de entrega	Octubre
Diseño del servicio y contacto con la entidad para presentarlo	Ficha de diseño y <i>check list</i> para comprobación. Tareas y fecha de entrega	Noviembre
Diseño de herramientas de evaluación	Criterios a incluir en la evaluación, <i>check list</i> de comprobación. Tareas y fecha de entrega	Noviembre-diciembre
Sobre el diario etnográfico y las notas de campo	Relación de criterios a observar, listado de preguntas más frecuentes. Tareas y fecha de entrega	Diciembre
Implementación del servicio	Tutorías de seguimiento	Enero-marzo
Evaluación: servicio, entidades, receptores	Instrumentos elaborados <i>ad hoc</i>	Finales de marzo
Escritura del informe, y cómo describir el método	Power point, vídeos y publicaciones Tareas y fecha de entrega	Finales de marzo
Sobre el análisis y la escritura de resultados	Power point, vídeos y publicaciones Tareas y fecha de entrega	Principio de abril
Sobre las conclusiones y la primera entrega del TFG	Power point, vídeos y publicaciones Tareas y fecha de entrega	Fin de abril
Revisiones y modificaciones		Abril y mayo
Celebración		Mayo-junio
Evaluación del aprendizaje y del servicio por parte del alumnado	Instrumentos elaborados <i>ad hoc</i>	Principios junio
Jornadas CBL		Principios junio
Sobre la defensa	Power point, vídeos y publicaciones Tareas y fecha de entrega	Principios junio
Ensayos con tutoras	Soportes digitales y rúbricas de evaluación TFG	Segunda semana de junio
Defensas	Tareas y fecha de entrega	Junio-julio
Evaluación compartida y formativa del propio equipo docente, reflexión sobre su práctica	Guion de <i>focus group</i> . Identificación de fortalezas, limitaciones y cambios de cara al siguiente curso	Segunda semana de julio

4.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio

Para evaluar el aprendizaje, el alumnado completa tres instrumentos: un diario etnográfico donde va anotando sus reflexiones; un cuestionario de valoración de las competencias personales y profesionales; y un relato narrativo y evaluativo sobre la experiencia. El diario etnográfico es el documento más interesante que suelen analizar en su propio TFG y consta de tres momentos:

1. *Antes de realizar el servicio*: recoge las reuniones realizadas con la entidad, el diagnóstico, las necesidades, el calendario acordado, el grupo con el que se va a realizar el servicio. Asimismo, qué persona de la entidad les ha aportado la información y también las dificultades surgidas en la planificación, decisiones tomadas en cuanto a los instrumentos de evaluación, y además, sentimientos, dudas, preguntas y miedos.
2. *Durante el servicio*: plasma cómo se da inicialmente la información y cómo acogen la propuesta; factores facilitadores y obstaculizadores de la puesta en marcha de la propuesta; adaptaciones y modificaciones que han tenido que hacer con respecto a la propuesta inicial.
3. *Tras el servicio*: reflexionan sobre lo vivido, sobre las decisiones tomadas, si, una vez terminado el servicio, las consideran acertadas o no. Valoran el diario y la experiencia: lo aprendido, la calidad de la experiencia, las competencias conseguidas, las sensaciones, y lo que les hubiera gustado hacer que no han hecho. En definitiva, hacen una revisión en profundidad de todas las notas tomadas.

Para evaluar la satisfacción de las personas receptoras, cada alumnao elabora sus propias herramientas adaptadas a cada realidad y accesibles para las personas participantes en el servicio. Es habitual utilizar termómetros, emoticonos, dianas graduadas con preguntas sencillas, ya que el alumnado intenta adaptar el material a las capacidades del colectivo con quien se está trabajando para comunicar sus opiniones. Se suele construir una rúbrica sencilla para valorar la validez del servicio.

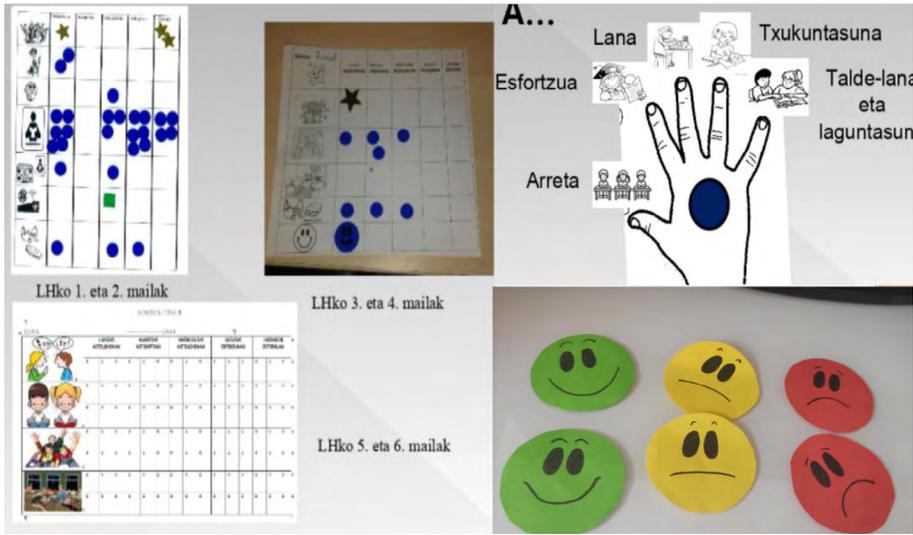


Figura 4. Evaluaciones del servicio realizadas por niñas y niños de Infantil y Primaria

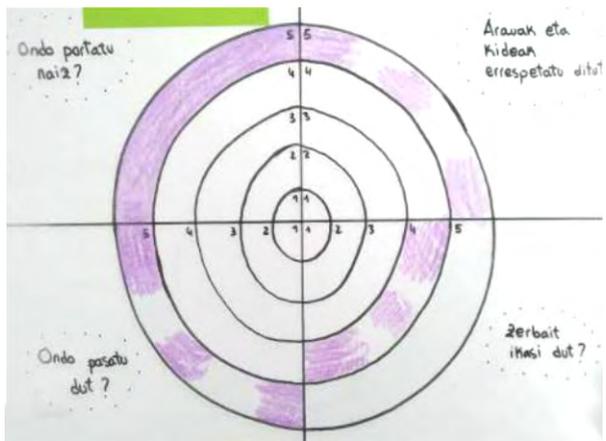


Figura 5. Evaluaciones de niñas y niños de Infantil y Primaria

4.5. Procesos de reflexión

A las entidades se las suele entrevistar y se les envía un cuestionario cualitativo abierto vía Google Forms donde valoran el servicio realizado, lo que permite mejorarlo en futuras colaboraciones. Y el equipo docente reflexiona en un *focus group* sobre todo el proceso de principio a fin, se suele hacer en julio durante toda una mañana. Termina la evaluación con una comida de fin de curso.

4.6. Difusión del proyecto

El proyecto aparece publicitado en la página web de la universidad, la oferta de TFG aparece en la web de la universidad también dentro la página de la dirección de sostenibilidad (figura 6).

Sostenibilidad y Compromiso Social

Información General

- Presentación
- Personal
- Contacto y localización
- Memoria

EHUagenda 2030

- Contribución a los ODS

Educación para la Sostenibilidad

- Campus Bizia Lab
- Gaztetpatia
- Prácticas y TFGs con impacto ODS
- Participación en redes
- Congresos de interés

Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Trabajos Fin de Grado (TFG)

Proiektu hau UPV/EHUko IkHezi ikerketa taldeko kide diren zenbait irakasleren ekimena da: GALAK egiteko IZ erabiltzeko konpromisoa hartu dute.

Hiru helburu biltzen dituzte: 1) ikasleok beren gizarte erroilatarekin konprometi daitezten, hezkuntza testuinguruetako egunerokotasunaren konplexutasuna ezagut dezaten eta ekintza xede duten ikerketarako eta hausnarketarako gaitasunak gara ditzaten, unibertsitatearen Plan Estrategikoak dioenarekin bat; 2) Prestakuntza Nazio Batuen Garapen Iraunkorrerako 2030 Agendako helburuei era esanguratsuan lotzea, bai eta MIKD Hezkuntza Ereduarekin bat doan irakaskuntza-ikaskuntza prozesu bat proposatzea ere; eta 3) Unibertsitatearen eta Komunitatearen arteko zubien eraikuntza bultzatzea, gizartearen eta proiektuaren parte hartuko duten eragile guztien eraldatzea sustatuz.

Koordinatzailea: Rakek Gamito; Ana Luisa López
Harremanetarako helbidea: rakek.gamito@ehu.eus; analuisa.lopez@ehu.eus
Parte hartzen duten zentroak:
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea
Ramon Bajo Ikastetxea
Arabako Ospitaleko eta Etxeko Hezkuntza Arretarako eta Arreta Terapeutiko-Hezigarriko Lurralde Zentroak

i3 i3 i3 i3 i3 i3

Figura 6. Difusión del proyecto en la web de la universidad

Impulsar del trabajo colaborativo en la comunidad universitaria para afrontar los retos de sostenibilidad de la UPV/EHU

Programa Campus Bizia Lab (8)

Proyectos

Feria agroecológica en el Campus de Alava

Primeros pasos en el camino para fomentar la Coeducación real en los grados de educación

EHUKhi

Transformando realidades: Aprendizaje-Servicio en los TFGs

ARTEKOM

Huerto Ecológico del Campus de Alava

Figura 7. Nuestro proyecto en la memoria de la universidad

El proyecto ha traído consigo la publicación de 12 artículos científicos en revistas indexadas, cerca de 20 comunicaciones en congresos internacionales, 6 publicaciones divulgativas, 1 libro, 5 capítulos de libro y 10 vídeos. Además, fue propuesto para el premio Enlighth europeo en

el que participan 9 universidades. El proyecto participa de la red RIADIS de Aprendizaje-Servicio y en el I+D origen de esta publicación. A nivel internacional, se ha contactado con la Universidad de Galway (Irlanda) con quien se está desarrollando un proyecto de colaboración.

4.7. Celebración del proyecto

Al finalizar cada año académico, antes de la defensa de los TFG, se realiza una celebración en la que participa el alumnado y profesorado universitario implicado, representantes de entidades y centros escolares y se invita al vicedecanato de TFG y al decanato. El alumnado elige una fotografía para presentar su trabajo ante el grupo, y se realiza un intercambio de opiniones donde todas las personas asistentes expresan lo vivido en este proceso, frente a un termo con café y un par de tortillas de patata. Es un momento de encuentro donde se comparten los servicios realizados, se valoran los aciertos y los aspectos a mejorar en futuras colaboraciones y se agradece la implicación de todas las partes. El objetivo es celebrar lo compartido y estrechar las redes de colaboración entabladas.

5. Resultados

5.1. Relación de TFG y TFM entre 2018 y 2022

Tabla 2. Relación de los TFG realizados con metodología de ApS

	Título	dirección	año	Nota	Entidad/centro
1	<i>El aprendizaje-servicio creación de espacios que aseguren el bienestar infantil y de desarrollo</i>	Elena López-de-Arana	2019	6.5	CEIP Ramón Bajo
2	<i>El Aprendizaje-Servicio: diseñando y evaluando situaciones que aseguren el bienestar infantil y el desarrollo</i>	Elena López-de-Arana	2019	8.1	CEIP Ramón Bajo
3	<i>Planificación colaborativa de prácticas inclusivas: Aprendizaje-Servicio y Diseño Universal para el Aprendizaje</i>	Ana Luisa López	2019	9.2	Colegio San Prudencio

	Título	dirección	año	Nota	Entidad/centro
4	<i>Escuela Inclusiva: Videgrabación en ApS</i>	Ana Luisa López	2019	8.1	Colegio San Prudencio
5	<i>Evaluación de sesiones y competencias trabajando la inclusión y el ApS</i>	Ana Luisa López	2019	8.1	Colegio San Prudencio
6	<i>Desarrollo de una teoría de inclusión social en EF y su aplicación en jóvenes que sufren trastornos emocionales y de comportamiento.</i>	Beatriz Garay	2019	9	UTE (Unidad Terapéutica Educativa) del Gobierno Vasco
7	<i>Investigando experiencias de Aprendizaje-Servicio en el instituto IES Miguel de Unamuno BHI</i>	Elena López-de-Arana	2019	7	IES Miguel de Unamuno
8	<i>Influencia del Aprendizaje-Servicio en el alumnado en formación: los grupos interactivos en el IPI Sansomendi de Vitoria-Gasteiz.</i>	Elena López-de-Arana	2019	7	IPI Sansomendi
9	<i>Acercar la robótica educativa a personas con parálisis cerebral a través del ApS</i>	Rakel Gamito Gomez	2020	8.4	ASPACE
10	<i>El ApS en Ramón Bajo: la curiosidad, la experimentación y la construcción de la identidad científica en Educación Infantil</i>	Rakel Gamito Gomez	2020	8.9	CEIP Ramón Bajo
11	<i>Aprendizaje-Servicio y experimentación en Educación Infantil Ramón Bajo</i>	Rakel Gamito Gomez	2020	8.9	CEIP Ramón Bajo
12	<i>Cultura y tertulias dialógicas a través del Aprendizaje-Servicio</i>	Andrea Perales Fernández de Gamboa	2020	7,3	CEIP Aranbizkarra
13	<i>Diseño de una propuesta didáctica de dramatización siguiendo la metodología de Aprendizaje-Servicio</i>	Andrea Perales Fernández de Gamboa	2020	9	CEIP Aranbizkarra

	Título	dirección	año	Nota	Entidad/centro
14	<i>Fomentando la Escuela Inclusiva a través del Aprendizaje-Servicio</i>	Ana Luisa López Vélez	2020	9,32	CEIP Aranbizkarra
15	<i>Aprendizaje-Servicio: jugamos cooperando hacia la inclusión</i>	Ana Luisa López Vélez	2020	9,04	CEIP Aranbizkarra
16	<i>ETHAZI en la metodología de Aprendizaje-Servicio: una experiencia de formación profesional</i>	Ana Luisa López Vélez	2020	9,1	Escuela técnica de Lea Artibai
17	<i>Dramatización con poblaciones vulneradas: el ApS como oportunidad</i>	Maria Teresa Vizcarra	2020	9,5	ONG Mila Kolore de diversidad funcional
18	<i>El ApS y la actividad motriz intercultural</i>	Maria Teresa Vizcarra	2020	9,4	CEIP Aranbizkarra
19	<i>Expresión Corporal y ApS en un centro de educación Primaria</i>	Maria Teresa Bizkarra	2020	9,4	IPI Sansomendi
20	<i>ApS: creación de espacios que aseguren el bienestar infantil y generar ambientes que mejoren el desarrollo</i>	Pilar Aristizabal Llorente	2020	8,5	CEIP Ramón Bajo
21	<i>Aprendizaje-Servicio experimentando</i>	Pilar Aristizabal Llorente	2020	7,2	CEIP Ramón Bajo
22	<i>ApS: trabajando la competencia comunicativa a través de la dramatización</i>	Pilar Aristizabal Llorente	2020	8,2	CEIP Ramón Bajo
23	<i>Con 3 años mochileras: creación de un protocolo para socializar a las niñas y niños con madres en cárceles</i>	Amaia Álvarez Uria	2020	9,5	Centro penitenciario de Álava
24	<i>Educación sexual en Educación Infantil: una propuesta de diagnóstico y formación</i>	Amaia Álvarez Uria	2020	9,1	Asociaciones de diversidad sexual emaitze y harremanintz
25	<i>Diversidad de género en Educación Infantil: formación para el profesorado</i>	Amaia Álvarez Uria	2020	8,5	CEIP Loinazpe
26	<i>Análisis de cuentos: recomendaciones desde la perspectiva de género</i>	Amaia Álvarez Uria	2020	9,2	Ludoteca de Gabiria
27	<i>Tratamiento transversal de género y mirada interseccional, una propuesta de observación desde el ApS</i>	Irati León Hernández	2020	9	CEIP Ramón Bajo

	Título	dirección	año	Nota	Entidad/centro
28	<i>ApS, una propuesta para trabajar la dramatización</i>	Judit Martínez Abajo	2020	7,9	IPI Sansomendi
29	<i>ApS una propuesta para trabajar la expresión Corporal en el IPI Sansomendi</i>	Judit Martínez Abajo	2020	7,4	IPI Sansomendi
30	<i>Una propuesta de dramatización desde el ApS</i>	Judit Martínez Abajo	2020	6	CEIP Angel Ganivet
31	<i>El juego dramático; un instrumento para trabajar la convivencia</i>	Amaia Álvarez Uria	2020	8,8	Ludoteca de Gabiria
32	<i>Trabajar la Inclusión y la coeducación mediante el ApS</i>	Ana Luisa López Vélez	2021	9	CEIP San Martin
33	<i>Aprendizaje-Servicio: Un aprendizaje real.</i>	Ana Luisa López Vélez	2021	6	EIS Durango
34	<i>Una propuesta de organización del patio de recreo desde la perspectiva de género</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2021	8,5	Azkue ikastola (Lekeitio-Bizkaia)
35	<i>Deconstruyendo los estereotipos de género: Un ejemplo de puesta en marcha de un proyecto de ApS</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2021	9	Lizarrak Ikastola
36	<i>Propuesta teórica de un ambiente de juego para el patio de educación infantil y primaria</i>	Ainhoa Gómez Pintado	2021	8,3	EIM Lourdes Lejarreta
37	<i>ApS gamificado: un escape room para el alumnado que ha estado confinado y sin poder asistir a la escuela</i>	Irati León y Rakel Gamito	2021	8	CEIP Abetxuko
38	<i>Respondiendo a las necesidades educativas detectadas en Educación Infantil a través del ApS</i>	Pilar Aristizabal	2021	7,8	CEIP Angel Ganivet
39	<i>Trabajar sobre el cuidado en educación Infantil</i>	Pilar Aristizabal	2021	7,6	ONG APASOS
40	<i>Una propuesta de Educación Física utilizando el ApS</i>	Judit Martínez Abajo	2021	7,5	CEIP Zabalgana
41	<i>La expresión Corporal en educación Infantil mediante el ApS</i>	Judit Martínez Abajo	2021	8,4	CEIP Lasarte-Oria
42	<i>Trabajando las emociones y la expresión corporal en Educación Infantil mediante el ApS</i>	Judit Martínez Abajo	2021	8,9	CEIP Zabalgana

	Título	dirección	año	Nota	Entidad/centro
43	<i>Experimentando con la robótica educativa con personas con parálisis cerebral mediante el ApS</i>	Rakel Gamito Gomez	2022	9,8	ASPACE
44	<i>Trabajando los riesgos de internet y su uso no adecuado gracias al ApS</i>	Rakel Gamito Gomez	2022	6,1	CEIP Angel Ganivet
45	<i>Guía para trabajar los trastornos alimentarios en 2.º de la ESO</i>	Ana Luisa López Vélez	2022	10	Colegio Urkide
46	<i>Trabajando la inclusión mediante el ApS</i>	Ana Luisa López Vélez	2022	8	APDEMA
47	<i>ApS y Expresión Corporal con una población que no recibe servicios deportivos</i>	Ana Luisa López Vélez y Eider Hermoso Larzabal	2022	9,9	Ayuntamiento de Kanpezu (Araba)
48	<i>Juegos cooperativos realizados mediante la metodología de ApS con niñas y niños con cáncer</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2022	9	ASPANAFOA
49	<i>Taller de juegos utilizando la metodología de ApS en un pueblo con pocos servicios deportivos</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2022	9,2	Ayuntamiento de Kanpezu (Araba)
50	<i>ApS y actividad física inclusiva</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2022	9,3	D-espacio ONG para personas con diversidad cognitiva
51	<i>Expresión Corporal y Orientación, una propuesta de ApS para Educación Primaria</i>	Judit Martínez Abajo	2022	8	CEIP Unkina
52	<i>Recolección de recursos educativos para realizar en el horario extraescolar para la ikastola de Lantziego</i>	Rakel Gamito y Oihane Fernández	2022	9	Lantziego ikastola
53	<i>Trabajando los estereotipos de género desde la dramatización gracias al ApS</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2022	9	CEIP Magale
54	<i>«Diversi(ón)dad natural» propuesta educativa para la integración de alumnado con autismo (TEA) en las aulas de Educación Primaria mediante salidas y actividades conjuntas en entornos naturales.</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2023	9,8 MH	Colegio Niño Jesús
55	<i>Los pictogramas como ayuda visual en la natación adaptada: una perspectiva inclusiva desde el ApS</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2023	8,6	Gaituz Sport

	Título	dirección	año	Nota	Entidad/centro
56	<i>Reforzando la cultura vasca desde los juegos tradicionales vascos gracias a una propuesta de ApS</i>	María Teresa Vizcarra Morales	2023	8,6	CEIP Zabalgana
57	<i>Fomentando la inclusión a través del ApS: el autismo y el ApS</i>	Ana Luisa López Vélez y Haizea Galarraga	2023	9	CEIP San Martin
58	<i>Fomentando la inclusión a través del ApS: habilidades sociales y autismo</i>	Ana Luisa López Vélez y Haizea Galarraga	2023	7,5	Autismo Araba
59	<i>Implementación participativa e inclusiva de una mejora en el sistema de gestión de residuos orgánicos en la escuela: una experiencia de ApS</i>	Ana Luisa López Vélez y Haizea Galarraga	2023	5	Colegio Calasanz Escolapios
60	<i>ApS construyendo puentes generacionales; el fomento de la literatura y la lectura en voz alta con cuentacuentos</i>	Ana Luisa López Vélez y Haizea Galarraga	2023	8,5	IES Los Herrán

5.2. Valoración crítica del proyecto: fortalezas y debilidades

Una de las fortalezas del proyecto es ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar su TFG o TFM en un contexto real y en contacto con problemas emergentes de la sociedad. Como limitaciones, reseñar que la coordinación temporal y la organización de las diferentes instituciones dificulta la puesta en marcha de las acciones. Esto, unido a las complicaciones de las vidas de cada alumnado, hace que el camino no sea fácil.

Nuestra experiencia es que quienes consiguen sortear todos los obstáculos acaban el proceso con una alta implicación y un alto grado de satisfacción y manifiestan que el esfuerzo se ha visto compensado. Además, se observa que han desarrollado competencias profesionales y personales que les serán muy útiles en su futuro como docentes, y que tienen una capacidad de reflexión profunda sobre la justicia social y las transformaciones necesarias en la sociedad para lograr una mayor equidad e igualdad. En cuanto a los centros educativos y las entidades sociales, estas experiencias fomentan que se establezcan relaciones de colaboración más estrechas. Sin embargo, vemos que todo este trabajo tiene escaso reflejo en la nota final, que no difiere mucho de otros trabajos más sencillos.

5.3. Propuestas de mejora

Como propuestas de mejora, desde el equipo docente, cada año, intentamos, ajustarnos mejor a los tiempos de cada alumnado. Para ello, hemos grabado las sesiones y las hemos colgado en un aula virtual creada al efecto, lo que ha permitido flexibilizar el cronograma y adaptarnos a sus posibilidades. Asimismo, quincenalmente, se les envían mensajes con las tareas a realizar y con las novedades sobre convocatoria y cursos.

Habría que mejorar la relación alumnado-entidad-universidad, por lo que probamos nuevas estrategias cada año. Uno de los desafíos es armonizar los tiempos y necesidades de los centros educativos y las entidades sociales con los del alumnado y el calendario académico. Otro aspecto que requiere mayor reflexión es el de coordinar las solicitudes acordadas con las instituciones y los intereses e inquietudes del alumnado, para poder entablar, así, colaboraciones más estables en el tiempo.

6. Conclusiones

El proyecto de ApS en los TFG y TFM de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU, a pesar de ser una iniciativa tímida, pequeña y sin pretensiones, se va consolidando poco a poco cada año. Vamos tejiendo relaciones estables con algunas entidades, pero el alumnado no siempre se decanta por las opciones que se le ofrecen, fundamentalmente por razones de horarios y de desplazamiento, siendo este el aspecto más difícil de gestionar. Podemos afirmar que la satisfacción del alumnado que toma parte en el programa es grande. Dicen de sí mismas haber mejorado en sus competencias personales, sociales y profesionales. Tras la experiencia, sienten más seguridad para afrontar nuevos retos profesionales, y así dicen haber ganado en autonomía para la toma de decisiones del quehacer docente. Además, muestran compromiso con el entorno, y reconocen haber descubierto realidades que no conocían y que les han impactado profesionalmente, pero, en especial, personalmente, afirman que las experiencias les han tocado el corazón. Por lo que se puede afirmar que la experiencia cumple su cometido, pues no hay educación sin emoción, ya que solo se aprende aquello que nos emociona.

7. Referencias bibliográficas

- Angulo, I., Vizcarra, M. T., Gamito, R. y López-Vélez, A. L. (2022). ¿Cómo hacer más coeducativos los patios de recreo? Una propuesta de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio: solidaridad, ciudadanía y educación*, 13, 60-79.
- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra, M. T., Gamito, R. y Monjas, R. (2022). La ausencia de la voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio: solidaridad, ciudadanía y educación*, 13, 40-59.
- Bastarrica, O., Arin, M., López, M., Martínez-Abajo, M. T. y Vizcarra-Morales, M. T. (2022). Talleres de expresión corporal en Educación Primaria: una experiencia de Aprendizaje-Servicio. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas específicas*, 13, 46-62.
- Bastarrica, O., Aristizabal, P., Hermoso, E. y López-Vélez, A. L. (2021). La elaboración del marco teórico en Trabajos de Fin de Grado (TFG) a través del Aprendizaje-Servicio (ApS). En: J. M. Romero, M. Ramos, C. Rodríguez y J. M. Sola (coord.). *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 1639-1651). Dykinson.
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., Ponce-Garzarán, A., López de Arana Prado, E. y Vizcarra-Morales, M. T. (2022). ¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de Aprendizaje-Servicio en la actividad física y deportiva? *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas específicas*, 13, 32-45.
- Gamito, R., Hermoso, E., León, I. y Bilbao, L. (2022). Aprendizaje-Servicio para acercar la robótica educativa a las personas con parálisis cerebral y promover las competencias docentes. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 8, 114-130.
- Garay, B., López-de-Arana, E., Vizcarra, M. T. 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*, 27, 47-64. <https://doi.org/10.18172/con.4592>
- López-Vélez, A. L. y Gamito, R. (2022). Ikaskuntza-Zerbitzuan Oinarritutako Gradu-Amaierako Lanak Garatzeko Hezkuntza-Proposamena: Ikuspegi y Lan-plangintza. R. Gamito (ed.) *Ikaskuntza-Zerbitzua metodologian oinarritutako Gradu Amaierako Lanak garatzeko gida praktikoa* (pp. 75-82). UEU y Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Martínez, J., Aristizabal, P., Gamito, R. y López-de-Arana, E. (2020). Planificar los TFG con una mirada crítica. El ApS en las actividades extraescolares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 70, 9-13.

- Morales, J., Meléndez, I., Suso, M. y López-Vélez, A. L (2020). Planificación y reflexión colaborativa de prácticas inclusivas: aprendizaje-servicio y diseño universal para el aprendizaje. En: G. Roman, N. Idoiaga y D. Apaolaza-Llorente (coords.). *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 247-262). Graó.
- Vizcarra, M. T. y Lleixá, T. (2022). Aprendizaje-Servicio en Educación Física para la Inclusión Social. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas específicas*, 13, 4-5.
- Vizcarra-Morales, M. T., Bastarrika-Varela, O., Gamito-Gómez, R. y Martínez-Abajo, J. (2022). Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab. *Estudios pedagógicos*, 47(4), 213-230.

Experiencia 2.

Perspectiva de género en proyectos de aprendizaje-servicio en actividades físico-deportivas en el medio natural

NURIA CUENCA SOTO¹

MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR¹

OSCAR CHIVA-BARTOLL¹

L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ²

¹UNIVERSIDAD JAUME I

²Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

El ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD), por su fuerte carga tradicional estereotipada, su enfoque hacia el rendimiento y la competición, y la exacerbación de contenidos puramente deportivos o físicos, es susceptible de análisis bajo una perspectiva de género (Serra-Payeras *et al.*, 2020). Así, a lo largo de los últimos años, se han realizado diferentes estudios que revelan la invisibilidad del empleo de esta perspectiva o que la presencia del conocimiento vinculado al género es algo anecdótico en los programas académicos de las Facultades de CCAFD. Sin embargo, debería ser incorporada no solo como imperativo legal, sino por las posibilidades que brinda para el desarrollo del pensamiento crítico, para el análisis de la realidad bajo lentes menos exploradas, así como para comprender las relaciones de poder como consecuencia de género (Díaz-Martínez y Dema-Moreno, 2013; Serra-Payeras *et al.*, 2018). Este planteamiento no solo se centra en revisar los planes de estudio y los currículos o las funciones de la AFD, sino que, sobre todo, se dirige a ofrecer cambios sustanciales y perceptibles desde los niveles más prácticos de su desarrollo. En este marco son importantes el uso de modelos pedagógicos que incluyen teorías, filosofías y principios de pedagogía crítica y feminista (Azzarito, 2010; Freire, 2015; Hooks, 2015; Soler-Prat, 2009).

Con este paraguas que ampara nuestro marco teórico, y aprovechando el auge del ApSU en los panoramas formativos universitarios actuales, se genera una posibilidad de actuación ante estas medidas reclamadas. El ApSU desde una perspectiva crítica (Mitchell, 2008) y feminista (Hauver e Iverson, 2018) favorece una formación del profesorado bajo perspectiva de género. También permite mejorar los vínculos con las comunidades con las que se colabora, incorporar contenidos vinculados con el género, cuestionar las relaciones de poder en la sociedad y desarrollar la conciencia crítica, entre otros (Clark-Taylor, 2017; Hinojosa-Alcalde y Soler-Prat, 2021).

Este capítulo presenta la experiencia de ApSU con perspectiva de género desarrollada en Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN). Las AFDMN alineadas con principios de pedagogía feminista y ecofeminismo (cuidado, cooperación, espacios seguros, relaciones horizontales, etc.) (Cuenca-Soto *et al.*, 2023) ofrecen un escenario idóneo para promover ciertos valores, competencias y habilidades que contribuyen a la reconsideración de los modelos pedagógicos imperantes en la actualidad en el marco de la AFD.

2. Características del proyecto de ApS en actividad física y deporte en el marco del programa formativo o asignatura

Desde el curso académico 2016-2017, en la asignatura de AFDMN del plan de estudios de CCAFD de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), se ha integrado el modelo pedagógico de ApSU, fomentando proyectos grupales en los que el alumnado colabora activamente con colectivos de su entorno. Esta asignatura tiene 6 créditos ECTS y se desarrolla en el segundo semestre del 2.º curso del grado, durante 16 semanas. La materia se compone de una parte teórica, implementada en el aula y otra práctica desarrollada en entornos cercanos (Campus de la UAM), próximos (en sus alrededores), lejanos (habitualmente en espacios montañosos). Las salidas al entorno requieren la participación del alumnado, con la pretensión de que adquiera cierta autonomía en el diseño y desarrollo de acciones prácticas en el Medio Natural (MN). Además, se incluye el ApSU, que no solo les permita adquirir las competencias específicas y transversales, sino que les aporta recursos para afrontar retos sociales, utilizando como medio las AFDMN.

De manera progresiva, se han ido introduciendo modificaciones en los proyectos de ApSU, incorporando un enfoque de género desde el curso 2022-2022, asumiendo los principios de pedagogía feminista (Chiva-Bartoll *et al.*, 2021). De manera concreta, se centra en:

1. El cuestionamiento de las relaciones establecidas entre alumnado y profesorado, abogando por situaciones de confianza y respeto mutuo, así como, por ejemplo, las relaciones entre alumnado y colectivos copartícipes.
2. La orientación de los proyectos desde enfoques no caritativos o paternalistas, que consideran a las personas de la comunidad como «aquellas que necesitan ser salvadas», para promover las relaciones entre comunidad-universidad.
3. El interés por el aprendizaje conjunto, donde el alumnado puede identificarse con las situaciones o vivencias de las personas asociadas, así como la adopción de roles relevantes por parte de todas las partes implicadas.
4. La inclusión de una perspectiva crítica y feminista en el proceso de enseñanza-aprendizaje para reflexionar sobre las relaciones de poder y privilegios en nuestros entornos, incluir contenidos sensibles a una perspectiva de género en AFD o generar capacidades críticas y reflexivas, haciendo visibles ciertos detalles de las realidades que hasta el momento no se habían contemplado.

3. Contextualización del proyecto

3.1. Descripción del contexto del proyecto

Esta experiencia se desarrolla en la asignatura AFDMN en el grado en CCAFYD de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Desde el curso 2016-2017 la asignatura desarrolla experiencias de ApSU con Promotor, un programa de formación para la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual (Fundación Prodis-UAM). Posteriormente, se incorporan otras asignaturas y otros colectivos.

En este marco, a partir del curso 2022-2022 se integra en los proyectos de ApS una perspectiva de género con cuatro entidades diferentes (copartícipes y personal de las entidades).

3.2. Entidad/colectivo/reto social

En el curso académico 2022-2023 se abren nuevas vías de colaboración con entidades sociales del entorno. Los agentes implicados tienen un rol fundamental y relevante en el proyecto, pues participan de manera activa en las sesiones o intervenciones desarrolladas. En concreto, además del alumnado y el profesorado, se distinguen: los copartícipes (aquellas personas que se encuentran dentro de la comunidad, asociación o enti-

dad sin ánimo de lucro) y el personal de las entidades (aquellas personas que por sus funciones dentro de la entidad tienen un papel vinculado a la coordinación, de gestión o trabajan específicamente con estos colectivos en la comunidad).

De manera específica, las entidades sociales que participaron en proyectos de ApSU-AFDMN fueron:

- El alumnado del *programa Promotor*. Son jóvenes de entre 18 y 23 años, quienes presentan diversidad intelectual leve o moderada y, en algunas ocasiones diversidad funcional motriz, con alto grado de autonomía. En este programa se colaboró estrechamente con dos profesoras del programa.
- Una *fundación para mujeres sin hogar*. En esta asociación se colaboró con un grupo de mujeres en situación de vulnerabilidad como consecuencia de su procedencia, por pertenecer al colectivo LGTBIAQ+, problemas de salud mental, drogodependencia, supervivientes de violencia de género. Donde además se contó con la participación de dos personas voluntarias de esta Fundación.
- Dos *residencias* de la Comunidad de Madrid donde conviven personas de edad avanzada (+65 años). Durante el proyecto se colaboró estrechamente con las fisios y personal de sanidad responsable de estas.

La finalidad del programa consistía en diseñar y desarrollar un proyecto de ApS en AFDMN para dar respuesta a retos sociales, situaciones de necesidad o situaciones de vulnerabilidad de colectivos o personas del entorno próximo a la universidad (UAM). En este caso, el alumnado se adhirió a proyectos con la intención de promover la inclusión de las personas, considerando la incorporación de tres ejes transversales en las acciones propuestas: *a)* inclusión activa de todas las personas partícipes, *b)* educación ambiental, y *c)* perspectiva de género.

Los *retos sociales* que se abordaron en estos proyectos fueron: inclusión social, sostenibilidad ambiental, cuidados, compañía, salud mental, hábitos saludables vinculados a la práctica de AFDMN, identidad sexual/género, adicciones, seguridad en la práctica de AFDMN.

3.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre

Como se ha indicado anteriormente, la experiencia se desarrolla en la titulación del grado CCAFYD en la asignatura AFDMN, que se imparte en el segundo semestre del 2.º curso.

3.4. Vinculación con los ODS

El empleo de ApSU como modelo pedagógico trata de dar respuesta a los problemas que plantea la sociedad del siglo XIX, vinculados con un compromiso con los ODS (García-Rico *et al.*, 2021). Algunos de estos retos son apoyados por la experiencia desarrollada que pretende aplicar medidas específicas para apoyar, comprometerse y alcanzar las metas planteadas en los ODS: (4) Educación de Calidad, (5) Igualdad de Género y (13) Acción por el clima.

Entre sus metas se esboza: *a)* asegurar una educación de calidad y equitativa; *b)* eliminar las disparidades de género y de personas en situación de vulnerabilidad en todos los niveles educativos; *c)* aumentar la oferta de personal docente cualificado; *d)* poner fin a todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas; *e)* asegurar la participación de mujeres y niñas de manera plena, efectiva y en igualdad de oportunidades; *f)* aprobar, fortalecer y aplicar políticas y leyes para promover la igualdad de género y el empoderamiento, y *g)* mejorar la educación, sensibilización y capacidad humana e institucional orientada a mitigar el cambio climático, adaptación al medio, alerta temprana y reducción de los efectos sobre este entorno (Naciones Unidas, 2015).

3.5. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos que se proponen en esta experiencia con respecto al aprendizaje del alumnado se orientan en la adquisición de competencias específicas y transversales, aunque hay que adaptarlos a las necesidades específicas de las personas de la comunidad. En concreto, se podrían señalar, entre otros:

- Desarrollar habilidades específicas relacionadas con los contenidos de las AFDMN, así como habilidades de investigación, resolución de problemas, empleo de una perspectiva de género, análisis crítico y comunicación efectiva.
- Aplicar lo que el alumnado aprende en la asignatura a situaciones del mundo real, lo que refuerza la comprensión de los conceptos académicos.
- Integrar conocimientos de diferentes disciplinas para abordar problemas complejos y multifacéticos en la comunidad.
- Comprender desde las AFDMN con perspectiva de género los problemas sociales y la responsabilidad de las personas y las instituciones para abordarlos.

- Analizar y reflexionar de manera crítica sobre las experiencias desarrolladas, así como su relación con las AFDMN y la perspectiva de género, además de identificar formas de mejorar y contribuir de manera más efectiva.
- Evaluar la efectividad de las acciones generadas en el proyecto y utilizar la retroalimentación para mejorar sus iniciativas.

3.6. Objetivos de servicio

Respecto a los objetivos propuestos a alcanzar por parte de las personas de la comunidad con las que colabora el alumnado de la asignatura se adaptan a sus necesidades. De manera genérica, destacamos los siguientes:

- Contribuir con las necesidades de la comunidad: proporcionar programas que aborden las necesidades específicas de la comunidad local relacionados con la AFDMN.
- Mejorar la calidad de vida: mejorar la calidad de vida de las personas de la comunidad, promoviendo la salud, el bienestar y el acceso a recursos y servicios esenciales.
- Fomentar la equidad y la justicia social: contribuir a la reducción de desigualdades y la promoción de la justicia social.
- Construir capacidades: capacitar a las personas y grupos de la comunidad para que sean autosuficientes y capaces de abordar sus propias necesidades a largo plazo.
- Cuidado del medio ambiente: contribuir a la protección del medio ambiente a través de proyectos de AFDMN que impulsen la conservación, limpieza de áreas naturales o educación ambiental.
- Involucramiento cívico: promover la participación cívica y la ciudadanía activa al ayudar a la comunidad a comprender y participar en procesos políticos y comunitarios.
- Promoción de la salud y el bienestar: realizar AFDMN para fomentar la salud mental, física y emocional de las personas de la comunidad.

4. Concreción del desarrollo del programa

4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...)

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2022-2023, desde enero a mayo se ha llevado a cabo la experiencia en la asignatura de AFDMN

como trabajo grupal obligatorio. En concreto, el proyecto de ApSU formó parte de la evaluación de la asignatura. Su propósito se centró en diseñar e implementar un proyecto de ApSU en AFDMN con perspectiva de género que diera respuesta a situaciones de vulnerabilidad, necesidad o retos sociales con distintos colectivos o personas del entorno próximo.

Cada proyecto debería responder a tres ejes transversales como: *a) la inclusión activa* de todas las personas partícipes; *b) la educación ambiental*, integrando en sus prácticas acciones que conllevaran la sensibilización, concienciación del MN (cuidado, respeto, conocimiento del MN y sostenibilidad ambiental), y *c) la inclusión de una perspectiva de género*. De manera específica, las prácticas desarrolladas debían incidir en: la creación de espacios seguros, uso de un lenguaje inclusivo y evitar expresiones sexistas, selección de contenidos alejados de sesgos de género, evitar reproducir roles y estereotipos por razones de sexo/género, fomentar la participación en AFDMN de todas las personas independientemente de su sexo/género, así como cuestionar y replantar acciones tradicionalmente reproducidas en el marco de las AFD, ajenas a una perspectiva de género.

El alumnado participante podía escoger entre dos modalidades de proyectos: 1) indirecto, donde no existía contacto físico con el colectivo; 2) directo, que consistía en la elaboración de un programa de AFDMN a partir de alguno de los contenidos de la asignatura con la intención de dar respuesta a una necesidad, reto social o situación en desventaja identificado junto a los colectivos con los que se colaboraba de manera directa. Este último es en el que se contextualiza la experiencia que presentamos.

Para su desarrollo, se contemplaron las fases de un proyecto de ApS, según la Guía Práctica en programas de ApSU en AFD (Santos-Pastor *et al.*, 2021): *a) fase de preparación; b) fase de planificación; c) fase de ejecución, y c) fase de evaluación y reconocimiento*. Cada una contiene unas acciones específicas, algunas de ellas asociadas a principios de pedagogía feminista y la inclusión de una perspectiva de género en los proyectos de ApSU.

4.2. Cronograma. Temporalización de acciones. Recursos

Como se ha comentado el trabajo académico implicó el desarrollo de diversas acciones distribuidas a lo largo del tiempo y sintetizadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Fases del proyecto de ApS en el MN con perspectiva de género

FASE 1. Fase de Preparación	Fase 2. Planificación Diseño de la intervención	Fase 3. Ejecución / Desarrollo de la Intervención	Fase 4. Evaluación - Celebración - Difusión
Esta fase se compone de acciones como: formación de grupos, distribución de roles, selección de proyecto (contexto, retos, colectivos), preparación de convenios, etc.	Acciones: diseño del plan de intervención (objetivos, temporalización, recursos, planificación, evaluación, etc.), elaboración de diario reflexivo (1), reuniones con profesorado.	Acciones: desarrollo del plan de acción con un mínimo de 2 intervenciones, elaboración del diario reflexivo (2) y reuniones con el profesorado.	Acciones: valoración del proyecto, diario reflexivo (3), presentación y difusión del proyecto.
Temporalización: desde el 26/01/2023 hasta el 20/02/2023	Temporalización: desde el 20/02/2023 hasta el 01/03/2023	Temporalización: desde el 13/03/2023 hasta el 14/05/2023	Temporalización: desde el 20/02/2023 hasta el 24/05/2023

4.3. Metodología de las acciones

Par cada una de las fases del proyecto se describen a continuación las principales acciones realizadas, a las cuales se les incorpora la perspectiva de género implementada. En concreto se delimitan cuatro fases:

4.3.1. Fase de preparación

En un primer momento, se describe de manera exhaustiva el contexto en el que se desarrollaba el proyecto, se hace un diagnóstico específico y preciso de la necesidad, situación de vulnerabilidad y/o injusticia social con la que se desea contribuir y se responde a las características del escenario (lugar y entorno) en el que se implementa el programa.

De manera específica, asociada al empleo de los principios de pedagogía feminista e inclusión de perspectiva de género, tanto el profesorado como el alumnado ha de tener una formación y sensibilidad (mediante tutorías o actividades realizadas durante las clases) relacionada con el empleo de esta perspectiva y las líneas actuales en el marco de la AFD sobre estudios de género, mujeres, diversidad e identidad de género, etc. A su vez, se atiende a elementos esenciales como el uso del lenguaje inclusivo, reparto de roles de importancia consensuados y estrategias de inclusión en las intervenciones. Desde el inicio, en todas sus fases, cobra protagonismo el alumnado y las personas asociadas (copartícipes). Se establecen relaciones horizontales entre agentes y se consensuan los pasos a seguir, disponibilidad, etc.

4.3.2. Fase de diseño de la intervención

En esta fase se definen los objetivos de aprendizaje (conectados con el currículo formativo: competencias, objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje) y los objetivos del comúnmente denominado *servicio* (objetivos de las intervenciones dirigidos a copartícipes) que se proponen cubrir. Este hecho permite concretar las propuestas de acción que debían estar en consonancia con objetivos, su proyección, organización, gestión, temporalización, etc.

De manera específica, en esta fase se cuestionan y analizan todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva de género: objetivos, contenidos sin sesgos sexistas, evaluación, espacios/materiales, reflexión y esto se aplica de manera longitudinal durante todas las fases del proyecto. En ella, se atiende no solo al origen o las causas que generan una situación de desventaja o necesidad, sino también a las acciones que podemos desarrollar y pueden desarrollar las personas asociadas al proyecto para enmendar, reflexionar o abordar sus injusticias intentando contribuir con el desarrollo de agencia de las personas partícipes.

Todas las personas (copartícipes, alumnado, profesorado) contribuyen con el diseño de las condiciones de la(s) intervención(es) (comúnmente denominado *servicio*). Así, se consensuan los tiempos/momentos de encuentro, espacios/lugares, etc. Este proceso se realiza de manera propositiva, no impuesta. Para la reflexión, se establecen momentos (al menos 3), en los que el alumnado recoge en su diario, aquellos incidentes críticos relacionados con las fases del proyecto. La reflexión podía estar asociada con las dinámicas o *role playing* producidos en clase, lecturas, debates, entre otros, asociados a la perspectiva de género en el marco de la AFD.

4.3.3. Fase de ejecución

Se llevan a cabo las acciones diseñadas, aplican las actividades programadas con los recursos previstos (temporales, espaciales, materiales, humanos), los procesos de reflexión y de evaluación. De forma concreta, las intervenciones y tareas son diseñadas de tal forma que sirvan para empoderar y dar voz a aquellas personas tradicionalmente vulneradas (escucha). Cada una de las intervenciones cuenta con momentos iniciales y finales destinados a la reflexión con el colectivo con quien se colaboraba. Se atienden específicamente los espacios en los que se desarrollan estas prácticas, los materiales y su uso. Con ello se intenta fomentar espacios seguros y analizar las relaciones que se establecen en estos.

La relación con las personas asociadas al proyecto se produce en un plano horizontal. Se trata de colaborar para aprender de manera conjunta y se hizo hincapié en el hecho de no considerar por encima o «salvadora» de nadie (sobre todo por el hecho de pertenecer a un contexto como es el universitario).

La reflexión con perspectiva de género en cada momento (antes, durante y al finalizar el proyecto) está asociada a procurar que no se sigan reproduciendo injusticias a consecuencia del género y la intersección con otras categorías identitarias como pueden ser nacionalidad, edad, etc., tanto de copartícipes como del alumnado.

Durante las intervenciones, se proporciona protagonismo y se cuenta con el apoyo de copartícipes. Por ello, se establece tras las intervenciones un periodo de reflexión grupal donde se les pregunta sobre: aprendizajes adquiridos, dificultades, cómo o qué acciones podríamos realizar en sesiones/intervenciones posteriores, etc.

4.3.4. Fase evaluación-celebración-difusión

En esta fase se valora la eficacia y eficiencia de las acciones realizadas y las posibles decisiones a tomar vinculadas a los cambios que se generarán en la implementación de futuras intervenciones (durante el proceso del proyecto y al finalizar este).

El festejo y celebración final se realiza con todas las personas implicadas. Cada una de las celebraciones se desarrolla en el entorno donde se realizaron las intervenciones (residencias, campus UAM, Monte de Valdelatas). Estas sirvieron también para conocer la opinión de copartícipes sobre: las relaciones establecidas (¿horizontalidad?), si les sirvió como instrumento/herramientas para conocer origen, causas y cómo podrían enmendar o intentar solucionar su situación de vulnerabilidad, si el empleo de una perspectiva de género les sirvió para cuestionar roles/estereotipos sociales, etc. Con el alumnado, se reflexiona sobre los prejuicios que tenían antes del proyecto, sobre prejuicios asociados al género, identidad, si en sus prácticas futuras valorarían el empleo de una perspectiva de género, si este proyecto permite incrementar nuestra sensibilidad con respecto a la vulneración de los derechos de las personas por cuestiones de sexo/género, etc.

4.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio

Este proyecto dispone de un sistema de evaluación formativa y compartida que se propuso como trabajo grupal en la evaluación de la asignatura (AFDMN). Este sistema de evaluación permite componer el aprendizaje

del alumnado a partir de las propuestas de acción que se desarrollan en contacto con el colectivo de la comunidad intentando dar respuesta a los retos sociales, situaciones de vulnerabilidad o necesidades (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2018) de los colectivos con los que se colaboró. El proceso de evaluación y procedimientos se articula en cada una de las fases del proyecto y permite recoger información sobre el progreso del alumnado, retroalimentación de sus progresos, puntos fuertes y débiles, concreción sobre aspectos de mejora y cómo mejorarlos, así como la evaluación de competencias, etc.

Las acciones clave de este sistema de evaluación se concretan de manera específica en: *a) tutorías con el profesorado* (iniciales, procesuales y finales) donde el alumnado parte desde la selección de contenidos de trabajo, organización y elaboración del proyecto hasta valoración conjunta (profesorado, alumnado, coparticipes) de trabajo desarrollado; *b) acompañamiento* docente durante el desarrollo de las intervenciones donde se proporciona retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades de la práctica; *c) reflexiones* sobre y del proceso seguido donde se destacan acontecimientos que suponen un punto de inflexión en su sensibilidad, pensamientos, creencias, aprendizajes, etc., y *d) asambleas* iniciales y finales con los colectivos que colaboran en los proyectos.

Para el desarrollo de este sistema de evaluación, se diseñaron, a su vez, una serie de fichas que cumplimentadas por el alumnado atendiendo al ritmo de sus proyectos. Por ejemplo, la ficha 2 estaba relacionada con la selección del contexto, detección del reto, etc. La ficha 4 se componía del diseño de intervención (objetivos, acciones-temporalización, recursos, etc.). La ficha 6 era el informe de aprendizajes y valoración del proyecto.

En el mismo sentido, se propone realizar un diario reflexivo (desarrollado posteriormente) y una tarea final de presentación-difusión del proyecto. Esta tarea se genera mediante un formato vídeo donde cada grupo muestra los acontecimientos más relevantes. En estos vídeos aparece la evaluación de coparticipes, en tanto que cada uno de los grupos contempla la realización de entrevistas informales y semiestructuradas que incluyen sus voces e influencias del proyecto sobre los retos o situaciones de vulnerabilidad, aprendizajes, satisfacción, elementos de mejora, etc.

A su vez, el alumnado presenta el proyecto utilizando un formato de presentación Pecha-Kucha, siendo cada uno de los proyectos heteroevaluados y coevaluados utilizando una rúbrica para evaluación de los proyectos de ApS.

4.5. Procesos de reflexión

Todas las fases del proyecto cuentan con el desarrollo sistemático de procesos reflexivos que sirven para cuestionar, mejorar y destacar puntos fuertes o débiles del proyecto y este proceso reflexivo es reflejado sobre todas las personas participantes. Este modelo pedagógico se centra especialmente en el proceso de reflexión como un elemento clave e indispensable para el aprendizaje del alumnado. Mediante la perspectiva que se defiende en este caso, también se incluyen a coparticipes en los procesos reflexivos, valorando en qué medida se puede generar un impacto sobre todos sus agentes.

Así, el profesorado, mediante su cuaderno (o diario) docente, conoce el progreso y desarrollo del proyecto e incidentes que generen eventos de éxito o susceptibles de mejora. Del mismo modo, el alumnado, a través de su diario de aprendizaje, desarrolla una reflexión profunda sobre su transcurso en el proyecto.

El diario de aprendizaje es un instrumento al que se accede a través de un enlace en línea. En este, el alumnado debe reflejar no solo datos generales, personales (encriptados) o donde se refleja el colectivo con el que están colaborando, el reto con el que se pretende colaborar, etc. También cuenta con una estructura donde se narran y reflejan acontecimientos o incidentes susceptibles de ser cuestionados, aprendizajes, reacciones, decisiones tomadas y posibilidades de haber actuado de manera diversa, etc.

Con el colectivo con el que se colabora se establecen asambleas iniciales y finales en cada una de las sesiones donde se cuestiona al inicio, sobre su situación de vulnerabilidad o el reto con el que se trabaja (origen, causas y acciones a desempeñar ante estos retos). Durante el proyecto estos momentos se tornan participativos se les consulta sobre gustos, motivaciones, posibles acciones concretas que les gustaría que aconteciese durante el proyecto. Del mismo modo, se les pregunta sobre sus aprendizajes, relaciones con el alumnado y profesorado, etc.

4.6. Difusión del proyecto

Esta experiencia forma parte de la red de investigación RIADIS y del proyecto de investigación I+D+i de la convocatoria 2019 (Ref. PID2019-105916RBI00/AEI/10.13039/501100011033). A su vez, una de las investigadoras cuenta con una ayuda en el marco del contrato de Formación de Profesorado de Universidad (Ref. FPU20/00721), siendo la línea de investigación de su tesis doctoral el aprendizaje-servicio con perspectiva

de género, lo que permite su difusión en congresos, seminarios y publicaciones de ámbito nacional e internacional.

Este capítulo forma parte de la difusión del proyecto. Además, los proyectos que se generan en la UAM se dan a conocer en las Jornadas de ApS-Interdepartamentales en la propia Facultad donde participan todos los colectivos que han tenido implicación en estos. Otra de las vías por las que este proyecto es difundido es a través de redes sociales, en la web de la UAM y de RIADIS. A modo de ejemplo, el alumnado protagonista de estos proyectos elabora vídeos y genera *tweets* donde se observaban los momentos más destacados de cada proyecto.



Figura 1. Difusión de los proyectos en redes sociales

5. Resultados

5.1. Fortalezas

Estos proyectos ofrecen la posibilidad de conectar aprendizajes curriculares con situaciones concretas del mundo que acontecen en entornos próximos a la realidad universitaria. Permite incluir contenidos y medidas específicas vinculados al empleo de una perspectiva de género en el marco de la AFD y AFDMN. A su vez, analiza y cuestiona las prácticas tradicionalmente reproducidas en esta área abogando por enfoques cooperativos en lugar de competitivos. Estas prácticas se dirigen a la inclusión y participación efectiva de todas las personas, independientemente de las características con las que se sientan identificadas (sexo, género, nacionalidad, edad, etc.). En el mismo sentido, puede desarrollar una actitud crítica entre sus partícipes y las relaciones que establecemos las personas con el medio natural que nos rodea. Permite generar vínculos más estrechos centrados en propiciar acciones y valores de cuidado, pro-

tección y concienciación, generando la toma de decisiones informadas y focalizadas hacia el cambio social con respecto al impacto de las personas en el medio natural.

5.2. Debilidades

La carga de trabajo que vivencia el alumnado en ocasiones representa un hándicap que verbalizan a lo largo del proyecto. Sus sugerencias se dirigen a la reducción o simplificación de tutorías o actividades previas al desarrollo de las sesiones prácticas o intervenciones, aquello que les genera una mayor motivación. Sin embargo, sin esta tutela, las intervenciones pueden condicionar la calidad de los proyectos. A su vez, el proceso de seguimiento y mentoría en estos proyectos genera en el profesorado una carga docente y dedicación extra a sus labores. Otra de las debilidades puede ser la dificultad de tener presencia de la voz de copartícipes en los procesos de evaluación o en el análisis de cómo estos proyectos generan algún tipo de agencia que les permita actuar ante los retos, debilidades o situaciones de vulnerabilidad a las que se enfrentan. Las acciones de estos proyectos, agrupadas en un periodo de tiempo semestral, puede ser la causa de esta debilidad. En este sentido, se reclaman proyectos anuales, que permitan generar mejores resultados tanto en el alumnado como en colectivos con quienes se colaboran.

5.3. Propuestas de mejora

Desde 2016 se han introducido mejoras en los proyectos que parten de esta asignatura que han permitido su expansión en otras asignaturas del grado. Las propuestas de mejora tras este último año se dirigen a: 1) sistematizar y reducir las tareas de aprendizaje y agilizar los procesos de puesta en marcha de las sesiones prácticas de los proyectos; 2) concretar acciones específicas y tangibles para el alumnado y colectivos partícipes vinculadas al empleo de una perspectiva de género en el marco de la AFD y, concretamente, en las AFDMN; 3) reducir la carga de trabajo experimentada por alumnado y profesorado partiendo de estas experiencias previas, y 4) valorar la coordinación e interdisciplinariedad de los proyectos con otras asignaturas del grado que permitan dar continuidad y generar acciones sostenidas en el tiempo. Estos proyectos puntuales o semestrales pueden repercutir en la influencia sobre sus colectivos partícipes, por lo que aquellos anuales permitirían mejorar este impacto.

6. Conclusiones

Esta propuesta de proyectos de ApSU con perspectiva de género en la materia de AFDMN permiten seguir impulsar acciones que generen un cambio de mirada caracterizada por la transformación social, la igualdad de género, inclusión y justicia social en las personas que colaboran. Además, permiten el cuestionamiento y mejora de las relaciones que mantenemos con nuestro MN.

A pesar de requerir algunos ajustes en el modelo de enseñanza-aprendizaje e incluso se sugiere el impulso de este modelo en otras áreas y analizar profundamente su verdadero sentido y significado, este modelo con perspectiva de género permite generar influencias positivas sobre sus participantes. El alumnado verbaliza como estos proyectos permiten la eliminación de prejuicios con los que parten al inicio de las experiencias y la mejora de sus habilidades o competencias personales y profesionales desde un punto de vista crítico a partir de los principios feministas propuestos. También reconocen que mejora su confianza y autonomía en el desarrollo de soluciones prácticas ante los retos sociales o situaciones en desventaja que se plantean al adaptar las intervenciones en el MN a los colectivos con los que se colabora. Los colectivos expresan su satisfacción en los proyectos y su principio de adhesión a las AFDMN bajo este modelo. Además, comienzan a vivenciar la AFD bajo un enfoque de participación, cooperación y cuidado mutuo en el MN. Sin embargo, reconocen que son acciones cortas en el tiempo y, para desarrollar su autonomía e incluso agencia, se requiere de procesos más largos. El profesorado reconoce las posibilidades que tiene este enfoque, si bien señala que es complejo explicitar cada una de las medidas desarrolladas bajo una perspectiva de género, para que el alumnado sea consciente de su integración en el proceso de formación y se materialice en medidas concretas que sean percibidas por las personas coparticipes. En el futuro se procurará la concreción de acciones que favorezcan la consolidación de estas propuestas para seguir avanzando en comprender la profundidad de los beneficios y limitaciones sobre todas las personas participes de este modelo pedagógico bajo una perspectiva de género.

7. Referencias bibliográficas

- Azzarito, L. (2010). Future girls, transcendent femininities, and new pedagogies: Toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15(3), 261-275. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493307>

- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Ruiz-Montero, P. J. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish Physical Education Teacher Education students. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 699-712.
- Clark-Taylor, A. (2017). Developing critical consciousness and social justice self-efficacy: Lessons from feminist community engagement student narratives. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 81-116. <https://bit.ly/2Xh5Y7h>
- Cuenca-Soto, N., Martínez-Muñoz, L. F., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. L. (2023). Environmental sustainability and social justice in Higher Education: a critical (eco) feminist service-learning approach in sports sciences. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 1057-1076. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197110>
- Díaz-Martínez, C. y Dema-Moreno, S. (2013). *Sociología y género*. Tecnos.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía Liberadora*. Catarata.
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. y Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Hauver, J. e Iverson, S. V. (2018). Critical Feminist Service-Learning: Developing Critical Consciousness. En: D. E. Lund (ed.). *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (pp. 97-121). John Wiley & Sons.
- Hinojosa-Alcalde, I. y Soler-Prat, S. (2021). Critical Feminist Service-Learning: A Physical Activity Program in a Woman's Prison. *International Journal of Environmental Research and Public Health Health*, 18(14), 7501. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147501>
- Hooks, B. (2015). *Feminist theory: From margin to center*. Routledge.
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65. <https://cutt.ly/LTkUOHk>
- Naciones Unidas (2015). *General Assembly Resolution A/RES/70/1. Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://bit.ly/2t76y4v>
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Serra-Payeras, P., Soler-Prat, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B. y Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Sciences degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 1(15), 324-338.

- Serra-Payeras, P., Prat-Grau, M., Da-Silva-Nicolino, A., Soler-Prat, S. y Márcia-Silva, A. M. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 191-210. <https://doi.org/10.35362/rie8223637>
- Soler-Prat, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in physical education: The case of football, *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. DOI: 10.1174/113564009787531253

Experiencia 3.

Escalada para Conectar: un proyecto de aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la salud mental

HIGINIO FRANCISCO ARRIBAS-CUBERO¹

JAVIER CANO SANZ¹

JONATAN FRUTOS-DE MIGUEL¹

ALBA GARCÍA GONZÁLEZ¹

FELIPE HERMIDA ARIAS¹

¹Universidad de Valladolid y Fundación Intras

1. Introducción

Esta propuesta trata de comprender las posibilidades de la escalada deportiva como espacio de encuentro formativo entre personas con malestar psíquico y alumnado universitario, a lo largo de un proyecto desarrollado a través del método de ApSU. Nuestra premisa principal es otorgar voz a todos los participantes, para así analizar conjuntamente el potencial de la escalada y profundizar en el impacto del ApSU, valorando sus posibilidades para la creación de comunidades de práctica inclusivas. Este trabajo muestra la necesidad de plantear proyectos comunitarios como prioridad en el trabajo con colectivos vulnerados y reconocer el derecho a la participación social en prácticas de actividad física como acto de justicia social. En este sentido, la escalada se ha convertido en un espacio compartido y valioso, que ha generado seguridad emocional y sentido de pertenencia. Las necesidades colectivas emergen a través de procesos reflexivos, que han contribuido a la comprensión de los proyectos de ApSU como experiencia comunitaria de práctica, aprendizaje y afecto, en el que los roles entre personas se funden y se confunden.

Nuestro marco de referencia fundamental se sustenta en tres partes diferenciadas e interrelacionadas:

1.1. Escalada, intervención comunitaria y salud mental

La escalada, como medio terapéutico, ha aumentado su relevancia en los últimos años (Dorscht *et al.*, 2019). En la actualidad, han aparecido estudios que han mostrado los efectos positivos de la escalada en personas con diversos problemas de salud (Kark *et al.*, 2020), abarcando aspectos físicos, mentales y sociales (Luttenberger *et al.*, 2015). El hecho de que se desarrolle en grupo, con la existencia de una persona aseguradora, facilita la interacción social y la creación de redes de confianza. Esto no solo provoca la mejora de la capacidad física y, por ende, de la salud, sino que, además, permite un desarrollo comunitario empático (Gassner *et al.*, 2022).

1.2. Aprendizaje-servicio universitario en la formación universitaria

En la actualidad, desde el ámbito universitario se están adoptando estrategias de compromiso con la comunidad (Gezuraga, 2017), mediante el método de enseñanza ApSU. Este método permite que el estudiante adquiera aprendizajes significativos en su campo desde una perspectiva real, lo que implica aprender a través de su participación en la comunidad.

La Universidad, como agente social, debe velar por la promoción no solo del conocimiento, sino también por la formación integral, mediante un compromiso activo con la justicia social, aplicando iniciativas que permitan construir sociedades más equitativas. En consecuencia, ha de producirse una conexión con la realidad, donde se vaya a desempeñar la función sociolaboral (Aramburuzabala *et al.*, 2019).

1.3. Espacios comunitarios: vínculos y pertenencia en salud mental

Una de las claves de la inclusión en espacios comunitarios es la creación de ambientes y lugares acogedores para la totalidad de los y las integrantes. Uno de los mayores problemas en personas con malestar psíquico es la ocupación y el manejo del ocio positivo, como puede ser un programa de actividad física (Jiménez-Molina *et al.*, 2019). Por lo tanto, uno de los retos será integrar programas de ocio en los proyectos de vida de las personas. Para que los procesos de acercamiento a entornos comunitarios a través del ocio y deporte se logren, es importante el acompañamiento.

2. Contextualización del proyecto

En este apartado expondremos las peculiaridades del proyecto y su situación en el ámbito formativo universitario y en los programas de actividad física que trabajan con personas con malestar psíquico

2.1. ¿Qué es Escalada para Conectar?

Un proyecto de ApSU entre alumnado y profesorado de Educación Social (y otros grados) de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y profesionales y participantes de los programas de Actividad Física en la Fundación INTRAS y el Club deportivo Duero, que pretende ser un punto de encuentro, formación e intercambio mutuo en torno al deporte de la escalada y la salud mental.

Desde el ApSU se pretende perfilar una propuesta formativa que permita ofrecer una vivencia de aprendizaje experiencial entre las personas participantes, partiendo de una necesidad detectada y de la posibilidad de abordarla en un contexto y con un colectivo determinado, tratando de generar un espacio en torno a la escalada, entendido como una comunidad de aprendizaje y afecto.

2.2. ¿Cómo es nuestro camino conjunto?

La Fundación INTRAS y la Universidad de Valladolid llevan más de quince años colaborando y desarrollando proyectos de acción socioeducativa con relación a la actividad física con personas con malestar psíquico y problemas de salud mental. Nuestra participación en proyectos de formación e investigación compartida, encuentros entre entidades y clases compartidas en el grado de Educación Social nos ha llevado, desde el año 2021, a desarrollar un proyecto de escalada comunitaria, inicialmente desde la asignatura Educación Física Adaptada a Diferentes Colectivos, de 4.º curso, hasta consolidar el grupo y abrir las puertas a otras personas interesadas.

2.3. La Fundación INTRAS

La Fundación INTRAS es una entidad sin ánimo de lucro creada en 1994 que, con un equipo de casi 600 profesionales, que acompaña a personas con problemas de salud mental en la recuperación de sus proyectos de vida. Ofrece servicios para atender las necesidades de las personas: alojamiento, formación, empleo, asistencia personal, ocio y tiempo libre, apoyo mutuo, investigación, psicología y rehabilitación psicosocial.

Cuenta con centros en 6 provincias de Castilla y León (Valladolid, Zamora, Salamanca, Burgos, Palencia y Ávila) y Madrid, además de trabajar en red con entidades de toda Europa a través del desarrollo de proyectos y universidades en proyectos de ApSU e investigación socioeducativa.

Dependiente de la Fundación se encuentra el Club Deportivo Duero, un recurso sociodeportivo que ofrece la entidad, para que algunos de los participantes en sus programas puedan hacer actividad física de forma inclusiva y en contacto con la comunidad, reduciendo, así, el estigma que en ocasiones se produce en el marco de actividades segregadas.

2.4. Proyectos de aprendizaje-servicio universitario y actividad física en la Universidad de Valladolid

Desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en los Campus de Segovia y Valladolid, se lleva apostando durante más de quince años por proyectos de ApSU vinculados a prácticas de actividad física con entidades que trabajan con colectivos vulnerados, apoyados, en ocasiones, por el Servicio de Asuntos Sociales en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria.

Los proyectos de Actividad Física y ApSU con centros socioeducativos, en el Campus de Valladolid se enmarcan dentro de los créditos prácticos de la asignatura Educación Física Adaptada a Diferentes Colectivos, optativa de 4.º curso del grado de Educación Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Universidad de Valladolid), desarrollados de forma paralela a las sesiones de aula, centrados en la observación, análisis, intervención educativa y evaluación con relación a un contexto determinado donde se practica Actividad Física. Para su desarrollo, se seleccionan, entidades, proyectos y colectivos significativos para la formación de educadores sociales en donde se implemente una programación de Actividad Física como herramienta socioeducativa. Para la realización del trabajo, el alumnado se dividirá en grupos de trabajo. Uno de ellos es el proyecto que estamos presentando aquí.

El propósito fundamental de estas prácticas es posibilitar al alumnado en formación el conocimiento de la realidad de diferentes contextos de intervención en Educación Social y valorar la diversidad de posibilidades que tiene la Actividad Física como medio educativo en cada uno de ellos.

Desde esta vivencia y aproximación a la realidad, se pretende que el alumnado observe, analice, reflexione y valore de forma crítica la realidad, y pueda elaborar, así, sus propias propuestas de intervención, introduciéndose de este modo en experiencias prácticas significativas con la Actividad Física. Queremos, así, que el alumnado sea más protagonista

de su proceso de aprendizaje, con la finalidad de favorecer conocimientos y cambios de actitudes positivos con relación a la práctica.

2.5. ¿Qué buscamos?

Generar un punto de encuentro donde el propósito principal sea extraer los beneficios de la escalada para la mejora de la salud mental, explorando en sus posibilidades y en la fuerza del grupo para posibilitarlo. La idea es compartir este espacio para poder comprender que surge con relación a:

- La salud integral, la calidad de vida y hábitos positivos.
- Los vínculos: los cuidados y la seguridad.
- La responsabilidad personal y social.
- Las rutinas y hábitos adquiridos.
- Creación de un entorno seguro (físico y emocional).
- La proyección de lo vivido a nuestra vida cotidiana.
- El valor de estos puntos de encuentro como espacio de ocio, educación y terapia.
- La relevancia de los espacios comunitarios de práctica.
- Evolución del grupo y de la práctica de la escalada (procesos y proyecciones).
- El análisis del aprendizaje y del servicio proporcionado.
- El conocimiento y la valoración de uno mismo. Gestión emocional.
- Transferencias a la vida cotidiana, la vida social, el desarrollo ciudadano y el desarrollo académico/profesional (a nivel individual y grupal).
- Valor y aprendizajes en el encuentro entre personas y entidades.
- Redescubrimiento de miedos, inseguridades y emociones.
- Toma de conciencia a nivel corporal y posibilidad de desarrollar la atención plena, la determinación, el manejo de las frustraciones, etc.

3. Concreción del desarrollo del proyecto

En este proyecto de ApSU tratamos de analizar el potencial de las sinergias entre personas y entidades. La conexión institucional pretende ser un punto de encuentro, formación e intercambio mutuo en torno al deporte de la escalada y la salud mental.

3.1. Propósitos y principios de procedimiento

Apostamos deliberadamente por esta terminología, en lugar de mencionar *objetivos*, ya que creemos que la práctica no se mejora definiendo mejor las metas que se persiguen (y mucho menos cuando estas se traducen en resultados de aprendizaje), sino a través del análisis y la crítica de la propia práctica. No es el pronóstico el que la mejorará, sino el diagnóstico.

Desde este punto de vista, no es que no pensemos en metas, sino que ello no nos debe llevar necesariamente hacia la construcción de objetivos. Debemos pensar qué es lo valioso y los límites de lo deseable. En este caso, estamos hablando de los *finés formativos*, que son los que marcan o sugieren la dirección donde se situarán las actividades educativas. Los fines educativos no se alcanzan «solo» a través de los contenidos, las estrategias de enseñanza o los criterios de evaluación, no son resultados o productos de un determinado proceso educativo, sino que son cualidades que se materializan «en camino».

También apostamos por explicitar de forma conjunta el aprendizaje y el servicio, pues en el desarrollo del proyecto, de forma deliberada y explícita, hemos comprobado que estos se han de fundir y confundir para cumplir nuestra finalidad fundamental que es generar proyectos horizontales y en comunidad. Así, nuestros puntos de partida son:

- Ofrecer oportunidades de encuentro formativo, en los cuales el alumnado universitario pueda desarrollar sus competencias académicas y ciudadanas, y en el que todas las personas participantes aprendan a desarrollar sus talentos y capacidades en el seno de un colectivo de personas que comparten un espacio comunitario.
- Generar espacios inclusivos que promuevan espacios de aprendizaje compartido en el marco de un proyecto de escalada deportiva.
- Establecer alianzas entre la universidad y el tejido social de nuestra ciudad desde procesos participativos.
- Proporcionar metodologías de aprendizaje en la docencia universitaria que tengan su proyección en el ámbito social, centrados en el compromiso con nuestro contexto próximo desde un enfoque transformador en clave comunitaria.
- Posibilitar el análisis conjunto con relación al potencial de un programa de escalada entre alumnado universitario y personas con malestar psíquico, extrayendo las claves que emergen en el proceso.
- Comprender y profundizar en el impacto de la metodología de ApSU a través de unos indicadores básicos que guíen el proceso.

- Describir y analizar la experiencia llevada a cabo, como tránsito hacia la creación de una comunidad de práctica, aprendizaje y afecto a través de encuentros en torno a la escalada deportiva.

3.2. Espacios

El proyecto se realizó en dos tipos de espacios: *a)* interiores, en concreto, el rocódromo del centro universitario y una instalación municipal, y *b)* al aire libre, tanto en el entorno urbano como en el medio natural lejano, que permiten abordar de forma específica aspectos relacionados con el carácter vincular y comunitario, aspectos centrales de este trabajo.

3.3. Temporalización

La experiencia se ha desarrollado durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023, en dos periodos distintos: 1) noviembre-diciembre, enmarcado dentro de la asignatura mencionada, y 2) febrero-mayo 2022, con un carácter voluntario en el que participaron prácticamente el mismo estudiantado, con un total de 12 sesiones cada curso.

El trabajo se desarrolla en dos fases diferenciadas:

- Fase 1: cuatro sesiones en el marco de la asignatura EF Adaptada a Diferentes Colectivos. Participación: 6-10 personas de la Fundación INTRAS (2 educadores y 4-8 usuarios), 2-6 alumnado de educación Social y otros grados, un egresado y el profesor universitario.
- Fase 2: continuidad del proyecto iniciado en la asignatura de Educación Social, durante otras 8 sesiones. En ellas contamos con alumnado de la Universidad, que dan continuidad a su trabajo en la asignatura y otras personas que se acercan al proyecto (exalumnos, deportistas de clubes de montaña, trabajadores de la entidad y amigos).

3.4. El modelo de sesión

Partimos de diferentes aspectos que nos parecen clave a la hora de entender nuestro encuentro en torno a la escalada, que están en constante revisión y reformulación, en función de las circunstancias y que priorizamos en función de la «temperatura» del grupo y de las cuestiones relevantes que surgen en la práctica, unidas a un proceso de reflexión compartida y reformulación constante. Las claves de acción se centran en estos aspectos:

- Seguridad, necesaria para la creación de un entorno saludable físico, emocional y social; que permita situaciones abiertas de aprendizaje.
- Retos que afrontamos, toma de decisiones, éxito/fracaso... desde la generación de espacios de aprendizaje motor para probar(se), superar(se) y compartir; incentivando el crecimiento personal mediante metas individuales y trabajo conjunto.
- Reflexión y refuerzo social, con el propósito de conectar con uno mismo y los demás. Reconociendo a diversidad como enriquecimiento y experiencia en comunidad.
- Punto de encuentro y transferencias a la vida diaria. Hacia la gestación de un buen lugar, con relación a la vida cotidiana y los espacios de ocio.

Así, nuestros encuentros formativos tuvieron una organización común a partir de la siguiente estructura (figura 1).

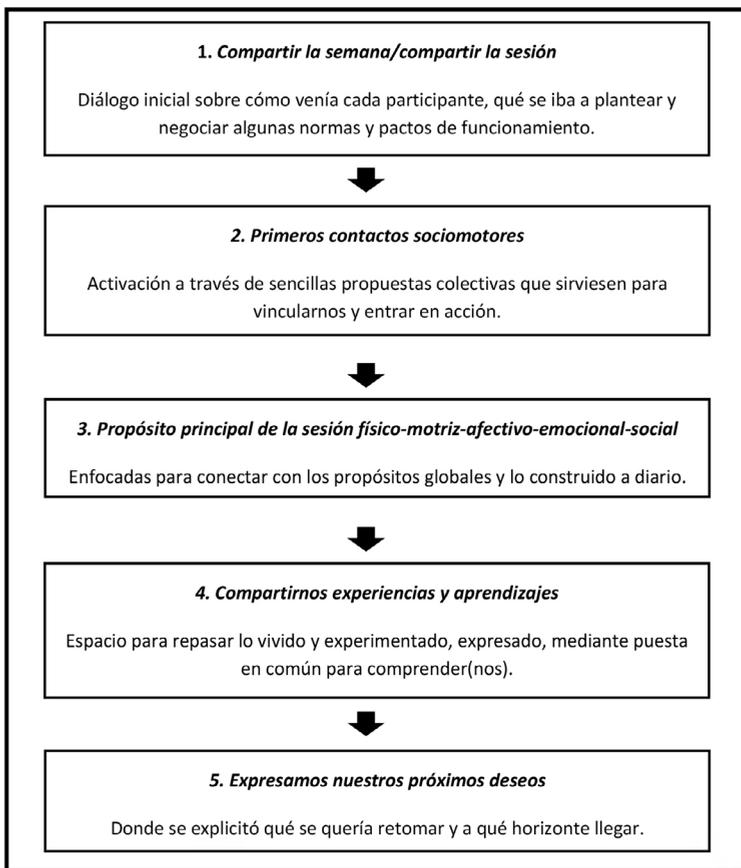


Figura 1. Organización y estructura de las sesiones

En cada sesión, donde tratamos de respetar las fases anteriores, se le acompaña un propósito principal, un recordatorio de dónde venimos, las propuestas a desarrollar y cuestiones para la observación-evaluación-reflexión. Estas fases creadas *ad hoc* las iremos armando y reestructurando conforme evolucione nuestro trabajo.

Además de participar en las sesiones, se invita a formar parte de un proceso participativo en la elaboración del proyecto durante la creación de materiales para cada sesión y para generar un proceso de reflexión compartida, investigación y formación sobre la práctica. Asentados en la confianza mutua, el diálogo, la reflexión y crítica constructiva, la escucha activa y la contextualización situada del proyecto, según vaya evolucionando en la práctica.

Los roles se van distribuyendo de forma correlativa en las diferentes sesiones contando con dos responsables de sesión, siendo el resto del grupo participantes, que revisarán y evaluarán las sesiones que coordinen los compañeros. Tratamos de estimular la participación de los compañeros de INTRAS, en las diferentes fases, siempre que se den las circunstancias.

3.5. Proceso de evaluación, reflexión y reformulación

Los proyectos de ApSU han de estar fundamentados en la reflexión sobre y a través de la experiencia, engranados en un proceso participativo que englobe los procesos de aprendizaje desde una mirada amplia, basada en el compromiso de cambio, transformación y como extensión del proceso comunitario. La reflexión y la evaluación buscan transformar las necesidades individuales en fortalezas comunes.

Se estimula la reflexión individual, teniendo en cuenta las aportaciones personales y la implicación de cada una de las partes. El discurso compartido se construye a partir de una reflexión coral y empática. Escuchar las experiencias de los demás implica engarzarlas.

Este espacio se dio en cada sesión y prosigue a través de un espacio virtual de narración compartida, que permite dos tipos de reflexiones: una, en caliente; tras la puesta en práctica con sentimientos a flor de piel y, otra en frío, analizando con perspectiva lo vivido y gestionando las emociones tras la sesión, útiles ambas como herramienta de aprendizaje y como estrategia de reformulación del proyecto.

Para este proceso, utilizamos los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Diario de investigación profesorado y educador
- Informes del alumnado universitario

- Observación no participante
- Grupo focal
- Entrevistas a participantes
- Narrativas colaborativas en cada sesión

4. Resultados generales

Inmersos en un proceso continuo de investigación y reflexión sobre nuestra práctica, exponemos aquí algunas cuestiones relevantes con relación al proyecto, vinculadas a la aplicación del ApSU como método y a las posibilidades de la escalada como experiencia motriz comunitaria.

4.1. Repensando el aprendizaje-servicio universitario

- *Necesidades compartidas y transformación.* Las necesidades se solapan y se transforman en el camino, como ha de ser en un proyecto compartido. Si solo ponemos el foco en las personas con malestar psíquico, perdemos la oportunidad de encontrarnos como coaprendices. No hablamos solo de progreso deportivo, sino de cómo se encuentra cada persona, cada día dentro de ese grupo, como evoluciona y que necesita en un espacio comunitario.
- *Diseño del programa y vinculación curricular.* El diseño del proyecto ha sido negociado y trabajado conjuntamente entre los educadores de la entidad, profesorado y alumnado universitario. Destacamos la planificación emergente, con mirada reflexiva, atenta a lo que sucede en la práctica diaria, que permite adaptar los tiempos a la respuesta. Las sesiones están previamente planificadas, pero con flexibilidad según lo que vaya ocurriendo.
- *Participación y acompañamiento.* Se ha tratado de generar un punto de encuentro multidisciplinar de aprendizaje bidireccional, donde todo el proceso realizado partió de un tándem entre dar y recibir. Se consideró el acompañamiento como una estrategia ineludible como puente entre la autonomía y las pautas necesarias a implementar.
- *Reflexión (compartida).* La reflexión no ha de ser una parte más de la dinámica, sino un instrumento integrado que tiene como fin transformar el reto social por el que surge el proyecto, una herramienta imprescindible del aprendizaje mutuo. Todo ello nos ha ayudado mucho a entendernos, expresarnos y escuchar a los demás. Incluso percibir también los silencios.



Figura 2. Juegos de travesía en el Rocódromo de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Uva)



Figura 3. Dinámica de confianza en el Rocódromo Álvaro Paredes (FMESCYL)



Figura 4. Cordadas en el Rocódromo de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Uva)



Figura 5. Reto de colaboración



Figura 6. Rapelando



Figura 7. Apoyando en el aseguramiento



Figura 8. Escalando en el medio natural. Gama (Montaña Palentina)

4.2. Escalada para Conectar: indicios de su valor como práctica social

- *Seguridad: física y emocional.* En el deporte de la escalada, la seguridad (física), no hacerse daño es un aspecto clave. También es preciso explorar otras miradas en torno a la seguridad, necesarias para el crecimiento personal y la cohesión social. Destacamos la crear espacios seguros a nivel social, emocional o físico. En este caso, trabajando para que el rocódromo fuera «un buen lugar».
- *(Re)descubriendo el reto.* El reto motor fue un elemento básico que orientó el proyecto, invitando a probar, superarse y compartir. Una práctica como la escalada, donde *a priori* pueden generarse ciertos temores o dificultades ante algo desconocido e «inseguro», supuso un desafío en el que ser capaz de gestionar los miedos y enfrentarse a ellos fue esencial. Desde situaciones de autoconocimiento, autoaceptación, sentimiento grupal y, sobre todo, superación de cada uno, difícil de alcanzar con otro tipo de actividad diaria. A pesar de las buenas sensaciones compartidas también se han posicionado ciertos límites, de cara a la posible transferencia que tienen estos encuentros para las personas que vienen de la entidad.
- *Puntos de encuentro y transferencia.* Destaca la importancia de generar una experiencia social compartida, donde la escalada aglutinó intereses, retos y sentimientos de pertenencia, una puerta abierta para la comunicación e inclusión a través de la práctica.
- *Vínculos, transformación y experiencia comunitaria.* El ser capaces de generar un grupo abierto y maleable ha sido una de las claves. Un lugar donde se reconoce y se abraza a la diversidad como enriquecimiento y experiencia en comunidad. Trabajar en espacios para todos supone saber comprender y poner en valor sus beneficios (inclusión, respeto de normas, convivencia...), pero también situarse en los límites y dificultades (adaptar los tiempos, respetar los espacios, empatía colectiva, discriminación positiva o no...). La intención explícita ha sido provocar la mezcla, la interacción natural y los vínculos, siendo conscientes también de las dificultades que ello supone.

5. Conclusiones

Se ha evidenciado la necesidad de plantear actividades comunitarias, como prioridad en el trabajo, con colectivos vulnerados; valorando una necesidad explícita de compartir espacios que faciliten formar parte de algo más amplio que simplemente trabajar para una entidad específica. Aquí entendemos el ApSU como una herramienta esencial para posibilitarlo, con la necesidad de planificar desde una flexibilidad situada, abierta al contexto y a los procesos de colaboración entre entidades, educadores y participantes.

La gran heterogeneidad que define a este colectivo hace que la actividad desarrollada tenga que desplegarse como un recurso pluridimensional, que dé respuesta a un conjunto de necesidades detectadas. Se comprobó cómo, en la escalada puesta en práctica, se muestra la fuerza del concepto *seguridad*, pero reinterpretado de forma integral, avanzando hacia la gestión emocional de los procesos y descifrando lo que este deporte puede ofrecer.

El ser capaces de generar un grupo abierto y maleable fue uno de los aspectos clave, creando un espacio donde se reconoció y abrazó a la diversidad, como enriquecimiento y como experiencia en comunidad, sostenidos por la singularidad de cada una de las personas empoderándolas y permitiendo que sus talentos, a veces ocultos, emergieran. La construcción de vínculos requiere de acciones que tiendan al progresivo conocimiento mutuo, a la generación de tiempos compartidos y a la construcción de afinidades y relaciones de confianza, en este caso, mediados por un proyecto de ApSU en torno a la escalada que ha mostrado su potencialidad y sus límites.



Figura 9. Vídeo divulgativo del proyecto Escalada para Conectar

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=rkgx6aFbzxc>

ESCALADA PARA CONECTAR



¿QUÉ ES?

Proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) entre estudiantes universitarios y de ciclos formativos junto a participantes en los programas de Actividad Física de la Fundación Intras, que pretende ser un punto de encuentro comunitario entre personas de diferentes procedencias



EN QUÉ CONSISTE?

El propósito principal es extraer los beneficios de la escalada para la mejora de la salud mental, explorando en sus posibilidades y en la fuerza del grupo para posibilitarlo, partiendo de las necesidades e intereses de todos/as.



DESTINATARIOS

Estudiantes de Grado de la Facultad de Educación y TS de la UVA y de Ciclos Formativos relacionados con la Actividad Física. Aquellos interesados deberán presentar su solicitud antes del 10 de Febrero en el correo: higiniofrancisco.arribas@uva.es



FECHAS



14 de febrero - Rocódromo Universidad - 17.30 horas
 21 febrero- Rocódromo Álvaro Paredes 19.30
 14 marzo- Rocódromo Álvaro Paredes 19.30
 28 marzo- Rocódromo Universidad - 17.30 hora
 18 abril- Rocódromo Universidad -17.30 h
 2 mayo- Rocódromo Álvaro Paredes-19.30 h
 Encuentro inclusivo de escalada (En Geko) y Salida Medio natural (a valorar posibilidades y fechas).

MÁS INFO E INSCRIPCIÓN

Quico Arribas: higiniofrancisco.arribas@uva.es
 Javier Cano Sanz: jcs@intras.es
Hasta el 10 de Febrero





Figura 10. Escalada para Conectar

6. Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Revista Publicaciones*, 49(4), 19-27. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Dorscht, L., Karg, N., Book, S., Graessel, E., Kornhuber, J. y Luttenberger, K. A. (2019). German climbing study on depression: a bouldering psychotherapeutic group intervention in outpatients compared with state-of-the-art cognitive behavioural group therapy and physical activation – study protocol for a multicentre randomised controlled trial. *BMC Psychiatry*, 19(1), 154. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2140-5>
- Gassner, L., Dabnichki, P., Langer, A., Pokan, R., Zach, H., Ludwig, M. y Santer, A. (2022). The Therapeutic Effects of Climbing: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PM&R*, 15(9), 1194-1209. <https://doi.org/10.1002/pmrj.12891>
- Gezuraga, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Jiménez-Molina, Á., Abarca-Brown, G. y Montenegro, C. (2019). No hay salud mental sin justicia social: desigualdades, determinantes sociales y salud mental en Chile. *Revista De Psiquiatría Clínica*, 57(1), 7-20.
- Kark, N., Dorscht, L., Kornhuber, J. y Luttenberger, K. (2020). Bouldering psychotherapy is more effective in the treatment of depression than physical exercise alone: results of a multicentre randomized controlled intervention study. *BMC Psychiatry*, 20(1), 116. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02518-y>
- Luttenberger, K., Stelzer, E. M., Forst, S., Schopper, M., Kornhuber, J. y Book, S. (2015). Indoor rock climbing (bouldering) as a new treatment for depression: study design of a waitlist-controlled randomized group pilot study and the first results. *BMC Psychiatry*, 15(1), 201. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0585-8>

Experiencia 4. Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en alumnado con discapacidad intelectual del programa Promentor

IGNACIO GAROZ PUERTA¹
MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR¹
L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ¹
MARÍA TERESA CALLE MOLINA¹
RAQUEL AGUADO GÓMEZ¹
MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ BARRIO¹
ISMAEL SANZ ARRIBAS¹
ANDRÉS PONCE GARZARÁN¹
¹Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

En este capítulo se presenta la experiencia de ApSU desarrollada con los grados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y el grado de Maestro/a en Educación Primaria (Mención en Educación Física) y el programa Promentor para la inclusión laboral (Prodis-UAM), en la Universidad Autónoma de Madrid. En concreto, desde el curso 2016 hasta la actualidad, este proyecto de ApSU constituye una propuesta de innovación en el que participan diferentes asignaturas.

Estos proyectos surgen ante la necesidad de generar espacios inclusivos en nuestro propio entorno (la universidad), para facilitar que el alumnado con diversidad funcional o personas con capacidades diferentes se sientan en igualdad de condiciones para participar de la vida universitaria. En concreto, el proyecto considera la actividad física y el deporte (AFD) como un medio para lograr la inclusión social del alumnado de Promentor en la comunidad universitaria.

El programa Promentor surgió en el año 2004, por iniciativa de un grupo de personas vinculadas a la Universidad Autónoma de Madrid

y a la Fundación Prodis, con el propósito de favorecer la inclusión de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. En el año 2009 se concedió una Cátedra de Patrocinio entre UAM y Prodis, lo que favorecería la continuidad de este proyecto, obteniendo un éxito reconocido, tanto en el ámbito docente como en el de la investigación, con respecto a la inclusión y a la discapacidad intelectual. En el marco de la Cátedra, se imparte un Título Propio¹ denominado Programa de Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, con un total de 120 ECTS, y está compuesto por dos módulos. Se distinguen dos grandes líneas de acción, que se concretan en (Izuzquiza y Rodríguez, 2015):

1. Favorecer la inclusión laboral del alumnado a través del aprendizaje de competencias profesionales;
2. Contribuir al desarrollo personal y social del alumnado, mediante una formación humanista que destaque el desarrollo de valores, la educación emocional o la adquisición de habilidades sociales.

La propuesta de proyectos de ApSU se apoya en impulsar el desarrollo personal y social del alumnado universitario mediante su participación e implicación activa, en las prácticas de las asignaturas implicadas, en colaboración con alumnado universitario con discapacidad del programa Promotor. En concreto, la participación de todas las personas en diferentes ámbitos se convierte en un elemento fundamental para que la ciudadanía pueda beneficiarse de una educación de calidad (Puig *et al.*, 2011).

La inclusión debe ser un principio rector en la planificación de prácticas educativas, considerando a todas las personas sin importar su origen, circunstancias o capacidades. Para abordar este desafío, el enfoque de ApSU se presenta como un método pedagógico activo, participativo y holístico que nos permite avanzar en propuestas inclusivas (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2021). La implementación de este enfoque en contextos universitarios fomentará un sentido de compromiso en el alumnado hacia los grupos en riesgo de exclusión (García-Pérez y López-Vélez, 2019), fortaleciendo su capacidad de empatía (Vergés-Bosch *et al.*, 2021).

En concreto, el ApSU permitirá al alumnado desarrollar experiencias de solidaridad y participación en la transformación social (Rubio *et al.*, 2014). Este método pedagógico se fundamenta en el aprendizaje de contenidos curriculares mientras se presta un servicio con la comunidad

1. https://www.uam.es/CentroFormacionContinua/ES_Inclusion_Laboral_de_Jovenes_con_Discapacidad_Intelectual/1446783619338.htm?language=es_ES&nDept=8&pid=1446755564845&pidDept=1446778872828

para dar respuesta a una necesidad real detectada. Esta particularidad aporta un valor a la formación del alumnado universitario. Además, contribuye al desarrollo de las competencias profesionales, favorece que el alumnado adquiera una mayor sensibilidad hacia poblaciones en riesgo de exclusión y fomenta la responsabilidad social en el desarrollo de su profesión (García-Rico *et al.*, 2021). Asimismo, es una oportunidad para aprender el contenido de la asignatura en contacto con la realidad, afrontando la resolución de problemas reales.

Por lo tanto, cabe destacar la oportunidad de que su puesta en práctica supone para las personas que participan en la experiencia, en tanto que todos los copartícipes, con características muy diversas y heterogéneas, interaccionan y comparten espacios formativos, generando un ambiente de respeto y aceptación para lograr una inclusión universitaria (Martínez-Usarralde *et al.*, 2017). Como consecuencia de estas interacciones, se genera un beneficio en la formación integral del alumnado universitario y en la práctica profesional del profesorado universitario implicado en dicha experiencia. Este beneficio también se hace extensivo a la inclusión social y a la adquisición de hábitos de práctica y aprendizajes cognitivos y motores relacionados con diferentes disciplinas deportivas de los colectivos de la comunidad (Santos *et al.*, 2017).

2. Características del proyecto

La finalidad del proyecto de ApSU que presentamos se centra en la aplicación de un programa de Actividad Física para alumnado con diversidad funcional del programa universitario Promentor, cubriendo la necesidad del desarrollo de las competencias cognitivas, motrices, sociales y emocionales de dicho alumnado.

2.1. Contextualización del proyecto

El proyecto desarrollado se enmarca en la modalidad de ApS directo. Esta experiencia se realiza, desde el curso académico 2016-2017, en la Universidad Autónoma de Madrid, en los grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y de Maestro/a en Educación Primaria (Mención en Educación Física), que se imparten en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Son varias las asignaturas de dichos grados universitarios, de cursos distintos, donde el alumnado puede participar en este proyecto: Expresión Corporal, Fundamentos de los Deportes Colectivos de Balón y su Didáctica – I (Hockey), Fundamentos de los Deportes Individuales y

su Didáctica II (Habilidades Gimnásticas), Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural, Iniciación Deportiva o Educación Física, Salud Escolar y Primeros Auxilios. Asignaturas impartidas por profesorado del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Su participación se realiza de forma voluntaria, en grupos de 2 a 5 alumnos en cada una de las materias mencionadas.



Figura 1. Experiencia ApS con Promentor en AFDMN (curso 2019-2020)

La entidad con la que se colabora es la Fundación PRODIS, que trabaja con personas con discapacidad intelectual y sus familias, apoyando y promoviendo su plena inclusión en la sociedad.

Esta fundación desarrolla el programa Promentor, Título Propio de Formación para la Inclusión Laboral del Jóvenes con Discapacidad Intelectual que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Madrid. El colectivo o copartícipes lo forman 30 alumnas y alumnos. El alumnado del programa Promentor tienen discapacidad intelectual y, en algunos casos, también discapacidad motriz y/o sensorial. En cada uno de los dos cursos de los que consta el Programa se agrupan 15-16 alumnas y alumnos. Sus edades están comprendidas entre los 18 y 23 años.

2.2. Objetivos del aprendizaje

- Desarrollar las competencias específicas de las asignaturas de grado en las que se desarrolla el ApSU (Expresión Corporal, Fundamentos de los Deportes Colectivos de Balón y su Didáctica I - Hockey, Fundamentos de los Deportes Individuales y su Didáctica II - Habilidades Gimnásticas, Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural, Iniciación Deportiva o Educación Física, Salud Escolar y Primeros Auxilios), recogidas en la guía docente de la asignatura.

- Aplicar, de manera fundamentada, los contenidos de cada asignatura a una situación real, mediante la implementación de una propuesta concreta de actividades adaptada a las necesidades de las personas que reciben el servicio.
- Desarrollar una formación para la inclusión y la responsabilidad social de los futuros docentes.
- Adquirir responsabilidad cívica y compromiso social hacia la comunidad.
- Adquirir competencias personales mediante su implicación comprometida con la realidad y sus posibilidades de mejora.



Figura 2. Experiencia de ApS con Promotor en Salvamento (curso 2018-2019)

2.3. Objetivos del servicio

- Ofrecer un programa de AFD de calidad.
- Desarrollar su competencia motriz, mediante la participación activa en diferentes propuestas de actividades físicas con carácter lúdico-recreativo.
- Desarrollar competencias relacionadas con la ocupación activa del ocio y la adquisición de hábitos de práctica saludable que repercutan en la mejora de su calidad de vida.
- Desarrollar competencias que eviten los accidentes durante la práctica de actividad física, así como la forma de resolverlos sin comprometer la seguridad de quien intenta ayudar.

- Favorecer el desarrollo de competencias sociales y emocionales en diversas situaciones motrices y la interacción con otro alumnado de la Facultad, que faciliten su inclusión en la vida universitaria.



Figura 3. Experiencia reflexiva sobre ApS con Promentor

2.4. Vinculación con los ODS

- Distribución de recursos (culturales y de ocio) vinculados con la práctica de AFD.
- Reconocimiento y respeto a los colectivos que presentan situaciones de desigualdad (como en el acceso a la práctica de AFD).
- Recurso para facilitar la participación de estos colectivos de manera activa y equitativa (elegir y compartir práctica de AFD) para lograr su inclusión social.



Figura 4. Experiencia sobre ApSU con Promentor

3. Concreción del desarrollo del proyecto

La propuesta se basa en el proceso formativo del alumnado, en el marco curricular de sus asignaturas, elegido de forma voluntaria como opción de trabajo dentro de las asignaturas, organizados en grupos de trabajo y tutelados por el profesorado implicado. El proyecto que deben diseñar se considera un elemento evaluable, por lo que el alumnado que elige participar obtiene una valoración que se incluye en la calificación final de la asignatura correspondiente. La dinámica de trabajo consiste en que cada grupo de alumnado elabora un diseño de intervención basado en una necesidad detectada y pactada previamente con el profesorado y los colectivos receptores (en nuestro caso, con los responsables y profesionales del título propio), para ser desarrolladas en colaboración con los socios comunitarios y en relación con el programa de la asignatura de grado que está cursando.

Al inicio del curso académico se realiza una sesión conjunta (asamblea inicial) en la que participa el alumnado universitario, el profesorado responsable y los socios comunitarios, sirviendo como punto de partida para el conocimiento entre todos los agentes implicados, el intercambio de ideas y la detección de necesidades que orienten la toma de decisiones. Además, la interacción en estas asambleas genera sinergias entre los agentes participantes, que en ocasiones facilitan la ruptura de barreras y estereotipos entre todos ellos y supone un punto de partida imprescindible para generar el programa consensuado.

Las fases en las que se concreta el proyecto de ApSU-AFD son:

1. *Observación inicial - diagnóstico*: la principal finalidad es familiarizarse con el contexto y diagnosticar la situación de partida del colectivo en concreto, así como valorar las necesidades que tienen en relación con la AFD, sirviendo como punto de partida para encauzar la programación específica del contenido.
2. *Diseño*: seguidamente, considerando las necesidades de partida y las orientaciones indicadas 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; el diseño de acciones metodológicas adaptadas a las posibilidades de las personas participantes; y la elaboración de sesiones prácticas para aplicar los aprendizajes adquiridos.
3. *Intervención*: se dispondrá de un tiempo determinado y acordado para llevar a cabo el proyecto diseñado. La sesión, o sesiones, prácticas deberán respetar una parte de presentación, acción y una final de reflexión.

4. *Evaluación*: una vez concluida la sesión y se ha asistido a las tutorías de seguimiento, se realizará un informe final en el que se sintetizará la valoración de la práctica desarrollada, analizando los puntos fuertes y débiles de la misma, así como una propuesta de mejora.
5. *Exposición*: se presentará la experiencia al resto del alumnado de la asignatura, mostrando un vídeo (duración máxima de 4 minutos) que recoja los momentos más relevantes de su participación.
6. *Finalización*: por último, se realiza una celebración o encuentro final del proyecto, en el que participan todas las personas implicadas. Lo que supone el punto final de los programas, recogiendo las valoraciones de su desarrollo.



Figura 5. Experiencia de ApS con Promentor AFDMN (curso 2021-2022)

Además, durante el proyecto, cada grupo debe asistir a las tutorías previstas con el profesorado. Las tutorías mínimas establecidas son: 1) tutoría inicial, en la que se concretan los contenidos del trabajo, se marcan las pautas para la elaboración de la observación y del diseño de acción; 2) tutorías de diseño de la intervención, en la que se revisa y concretan las tareas de la sesión, así como las pautas metodológicas y puesta en práctica de la sesión (revisión de roles, espacios y materiales necesarios); y 3) tutoría de evaluación, realizada al terminar la práctica, en la que se analiza y valora, de manera conjunta, el trabajo llevado a cabo.

Los grupos de trabajo recopilan las evidencias de todo el proceso realizado a través de un portafolio, elaborándolo en consonancia con las fases del proceso. Esta herramienta recoge las evidencias de aprendizaje a lo largo del proceso. Se divide en tres partes:

1. Desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio

a) Generales

- a.1. Ficha de los datos del grupo.
- a.2. Documentos de consentimiento y confidencialidad firmados por todos los componentes.

b) De aprendizaje

- b.1. Diagnóstico de las necesidades y posibilidades del colectivo. Expectativas del grupo.
- b.2. Diseño de la intervención. Preparación de las diferentes sesiones del proyecto.
- b.3. Evaluación de la intervención. Valoración y replanteamiento de las sesiones realizadas.

c) De evaluación

- c.1. Informe de evaluación del grupo en el que se valore el resultado del proyecto realizado. Rúbrica de evaluación. Informe de evaluación individual en el que se analice y valore el proceso seguido durante el desarrollo del proyecto.

d) Optativas

Se podrán incluir otras evidencias de aprendizajes que sean consideradas de interés por el grupo.

2. Actividades diseñadas para provocar el proceso de reflexión del alumnado en cada fase del proyecto

a) Cuestionario reflexivo: cada alumno o alumna lo contesta antes de comenzar el proyecto y al finalizar este.

b) Diario reflexivo con formato en línea: cada miembro del grupo debe realizar varias entradas a este diario (después de realizarse el diagnóstico y la detección de la necesidad del servicio; después de cada tutoría con el profesorado relativa al diseño de la intervención; y una vez concluida la intervención).

c) Entrevista semiestructurada con el alumnado: donde se analiza la práctica y el proyecto, se plantean los puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora.

3. Presentación final del proyecto Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte

Al finalizar el proyecto, cada grupo hará una presentación públicamente del proyecto, debiéndose aportar previamente en formato audiovisual (vídeo). Esta fase permitirá cumplir con el propósito de difusión del proyecto como clave para darle sentido y divulgarlo entre la comunidad.

Indicadores de evaluación del aprendizaje

1. La estructura del trabajo responde al guion planteado e incluye la bibliografía consultada (normas APA de citación). La redacción y la ortografía son correctas.
2. La presentación pública es original, creativa y de calidad. Utiliza medios audiovisuales, que sintetizan la intervención llevada a cabo y sus consecuencias.
3. Se justifica el interés de la propuesta de Educación Física (EF) y se plantean de forma clara y coherente los objetivos que se quieren alcanzar con el grupo de Promotor.
4. Se secuencian de manera coherente las diferentes actividades propuestas de EF y se ajustan a los contenidos teórico-prácticos de la sesión.
5. La metodología de la sesión es adecuada al contexto, a los participantes y responde a un enfoque integral de la EF.
6. La organización y preparación del espacio de la práctica, así como la utilización de recursos materiales son precisos, claros y coherentes.

Se solicita el diario de aprendizajes, se analiza y valora la información aportada y se da *feedback* al alumnado de Promotor.

1. El portafolio responde con precisión a la estructura propuesta e incluye evidencias de su preparación y aplicación práctica.
2. Las evidencias del portafolio son exhaustivas y responden al criterio de calidad, rigor y precisión. Son creativas y originales.
3. El portafolio incluye los informes de evaluación, haciendo una valoración ajustada del trabajo desarrollado.

Indicadores de evaluación del servicio

1. Produce los cambios esperados en el colectivo receptor y el entorno en cuanto a la mejora de sus hábitos de actividad física saludable e inclusión universitaria.

2. Supone una experiencia significativa y enriquecedora para todas las personas participantes.
3. Las acciones llevadas a cabo dan respuesta y son adecuadas a las necesidades detectadas y a las posibilidades del colectivo.
4. Fomenta y establece una coparticipación entre todas las personas implicadas en el proyecto.

En este proyecto se lleva a cabo una evaluación formativa, mediante una serie de procedimientos y de herramientas que nos ayudan a asesorar y orientar al alumnado, informándole de las necesidades de reconstrucción de las tareas, ayudándolo a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades.

Para la evaluación de los proyectos, el equipo docente diseñó unos instrumentos y procedimientos para la evaluación formativa de los mismos, dando respuesta de esta forma a los objetivos del Proyecto. Asimismo, se implementó una evaluación final dialogada, a través de una rúbrica individual y una entrevista final con cada grupo de alumnado que sirvió para valorar el proceso seguido y las evidencias aportadas en el portafolio. Los informes individuales (del profesorado y del alumnado) y el informe colectivo del grupo son el marco de referencia para la evaluación y la calificación de los aprendizajes.

Asimismo, resultan importantes los procesos de reflexión que se producen de manera transversal a lo largo del proyecto para sensibilizarles sobre los procesos vinculados con el colectivo. Estas acciones reflexivas se concretan en diferentes acciones (diarios, asambleas, fiesta final, etc.) y momentos del proyecto, garantizando, así, un impacto positivo en su formación.

4. Resultados

A lo largo de estos años, con el desarrollo de los proyectos de ApSU en AFD con el alumnado del programa Promentor, hemos podido evolucionar, implementando mejoras derivadas de la evaluación de las diferentes acciones formativas y la búsqueda de indicadores de calidad. Asimismo, esta experiencia ha supuesto la expansión para realizar proyectos con entidades cercanas a la universidad, añadiendo la riqueza que aporta la diversidad de colectivos y la atención a necesidades/retos diferentes.

De manera concreta, señalamos algunas fortalezas y debilidades encontradas, así como propuestas de mejora en sucesivas aplicaciones.

4.1. Fortalezas

La valoración de estos proyectos es muy positiva y se percibe que tienen un impacto relevante en la formación del alumnado y en el colectivo receptor. Participar en estas experiencias permite al alumnado universitario contactar con otras realidades y aplicar las herramientas y recursos de la profesión en una situación real. El mayor valor, que el alumnado destaca, tras participar en estos proyectos, es su cambio de mirada hacia las personas con diversidad funcional y situaciones de necesidad, la mejora de sus habilidades y su compromiso social.

Igualmente, el colectivo de Promotor tiene la oportunidad de participar en propuestas compartidas con alumnado de otras titulaciones, favoreciendo su inclusión en el espacio universitario y la interrelación personal con sus iguales. Asimismo, la diversidad de programas de AFD que se llevan a cabo desde las diferentes asignaturas ofrecen al alumnado de Promotor un repertorio de experiencias variado, al tiempo que suponen un espacio para la alfabetización motriz y una mejora en su competencia motriz. Así, se percibe que el colectivo aumenta su motivación para extender la práctica de la AFD a su vida diaria, generando una transferencia positiva. En numerosas ocasiones aprenden destrezas que repercuten en una mejora de su calidad de vida (por ejemplo, hábitos de práctica saludables) y un mayor compromiso con la comunidad y su entorno (por ejemplo, la importancia de cuidar el medio natural).

En un contexto más amplio, los agentes implicados (alumnado-profesorado-colectivo y entidad) cooperan entre sí para dar respuesta a los propósitos compartidos, creando espacios de comunicación y colaboración eficientes para mejorar la formación.

Respecto a la evolución de los proyectos, a lo largo de estos años, mediante la implementación de ciclos de investigación-acción se ha ido construyendo un proyecto de ApSU más viable, sostenible y replicable.

Asimismo, se han detectado transformaciones en la institución y en la comunidad universitaria, provocando un cambio de mirada hacia las personas con discapacidad intelectual.

4.2. Debilidades

Desde el comienzo del proyecto se han presentado numerosas debilidades. Unas debidas a nuestra propia inexperiencia, a las exigencias de la metodología y otras a la burocratización de los procesos. Con el tiempo, algunas se han ido solventando, pero otras persisten, lo que nos hace estar alerta para buscar soluciones apropiadas.

Entre ellas, se puede señalar la sensación de incertidumbre que se percibe en el alumnado sobre el valor del servicio y su utilidad, así como por el desconocimiento e inseguridad para poder responder a las necesidades de un colectivo con diversidad. Sin embargo, esta situación se produce durante las primeras experiencias que el alumnado tiene, sintiéndose más seguro y motivado en sucesivas propuestas.

También hemos observado que el alumnado presenta carencias tanto en el dominio del contenido como con respecto al conocimiento de estrategias metodológicas para adaptar las sesiones a las características del colectivo. Especialmente, se perciben limitaciones en los procesos de comunicación e interacción de las tareas y sus posibilidades de adaptarse a la heterogeneidad del grupo. Así, se aprecian debilidades respecto a su competencia didáctica para gestionar y organizar la sesión, sus tiempos, espacios y recursos. En cualquier caso, se ha comprobado que los procesos de asesoramiento y orientación del profesorado aminoran en gran medida estas debilidades.

Uno de los aspectos que más limita la realización de estos proyectos es la elevada carga de trabajo que supone para el profesorado y para el alumnado, debido a la cantidad de tareas y tutorías que se organizan, así como de gestión y seguimiento del alumnado.

Igualmente, se encuentra dificultad en compaginar los horarios entre ambos programas formativos, además de otras dificultades logísticas, de coordinación de tiempos, tareas y espacios.

4.3. Propuestas de mejora

Cada año el desarrollo del proyecto va generando mejoras. Incluso se puede decir que es un proyecto muy consolidado. No obstante, se siguen encontrando flancos de mejora. Algunos de ellos tienen que ver más con los procesos de institucionalización de los proyectos y el reconocimiento que se otorgue a los agentes implicados.

En este sentido una mayor institucionalización agilizaría los procedimientos de gestión y mejora de la eficacia en su implementación. Asimismo, el reconocimiento por participar en el proyecto requiere de una mayor concienciación institucional para dotar a estos programas de empaque suficiente para destinar recursos a su implementación.

Por otra parte, percibimos propuestas de mejora en la aplicación de los propios procedimientos que requiere el ApSU. No obstante, a pesar de las herramientas que se han ido construyendo con base científica para orientar estos proyectos, cada contexto es particular y requiere de una toma de decisiones *ad hoc* que no se pueden predecir.

En un nivel micro, que afecta al propio proyecto y a las personas implicadas, conviene seguir dando un valor auténtico a la participación en estos proyectos, no tanto por la parte académica como por la posibilidad de generar una sensibilización y concienciación en los agentes implicados e impacto en el tejido social.

5. Conclusiones

La experiencia que hemos presentado destaca por sus indicadores de calidad facilitados por una implementación permanente durante siete años, por la confluencia de diferentes asignaturas y profesorado implicado de las distintas titulaciones. Asimismo, desde su inicio se han ido articulando procesos más sistematizados para responder a los indicadores de calidad.

Además, esta experiencia ha dado lugar a otros proyectos de ApSU con otros colectivos (mujeres en desventaja, personas mayores, zonas rurales, etc.) que ayudan a apuntalar el verdadero sentido de estos proyectos en el marco de la formación universitaria. Por consiguiente, cumple con la función de «contagiar» a otras titulaciones para emprender proyectos con la comunidad.

En definitiva, estas experiencias dan respuesta al compromiso de la universidad con la sociedad, una misión que tiene recogida la UAM en su declaración de intenciones.

6. Referencias bibliográficas

- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- García-Pérez, A. y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30.
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Ruiz-Montero, P. J. (2021). 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>

- Izuzquiza-Gasset, D. y Rodríguez-Herrero, P. (2015). Programa PROMENTOR (UAM-PRODIS). Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. En: D. Cabezas y J. Florez (eds.). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnado con discapacidad intelectual: Experiencias y Resultados* (pp. 31-45). Fundación Iberoamericana Down, 21 y Fundación Prodis.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, S. y Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos e Políticas Educativas*, 25(75), 1-25.
- Puig, J. M., Gijón, M., Marín-García, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extra., 45-67. <https://bit.ly/3PVquQD>
- Rubio, L., Campo, L. y Sebastiani, E. M. (2014). Educación física y aprendizaje Servicio. Una combinación más que saludable. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14.
- Santos, M. L., Martínez, L. F. y Arribas, H. F. (2017). Una experiencia inclusiva de aprendizaje-servicio en la naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, 479, 69-70.
- Vergés-Bosch, N., Freude, L. y Camps-Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136-149. <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>

7. Anexo

- Enlace a la página sobre aprendizaje-servicio en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM: <https://apseduam.es>
- Enlace a vídeo realizado sobre ApS en AFD en la UAM: <https://youtu.be/ilhdhkaWMgw>

Experiencia 5. Derribando muros: un proyecto de ApS a través de la actividad físico-deportiva en el ámbito de justicia juvenil desde el máster de formación del profesorado de la Universidad de La Laguna

ANTONIO GÓMEZ RIJO¹
ABRAHAM GARCÍA FARIÑA¹
JAIME CABEZA MARRERO²
MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA¹
FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ¹

¹Departamento de Didácticas Específicas (Área de Didáctica de la Expresión Corporal) de la Universidad de La Laguna

²Técnico de Formación Fundación Canaria de Juventud ÍDEO

1. Introducción

La universidad debe, de una vez por todas, asumir su responsabilidad social para ser capaz de transformar comunidades que necesitan ser empoderadas en aras de una mayor justicia social (Martínez-Usarralde *et al.*, 2019). En el caso de los colectivos vulnerados y, en concreto, de la justicia juvenil o jóvenes en privación de libertad, la educación debe ser una herramienta indispensable para promover una efectiva inclusión social que permita derribar los muros invisibles de los prejuicios sociales de los que son víctimas estos colectivos. Este planteamiento solo es asumible en la medida en que, como profesorado, seamos capaces de ofrecer a nuestro alumnado oportunidades y experiencias formativas que permitan conectar los aprendizajes curriculares con las necesidades de los colectivos vulnerados del entorno próximo (Furco y Billing, 2002). En este sentido, el ApSU se nos antoja como un instrumento muy eficaz para conectar los aprendizajes en curso del alumnado universi-

tario con las necesidades de los colectivos vulnerados y construir una simbiosis en la que ambos se vean beneficiados (Aramburuzabala, 2013; Santos-Pastor *et al.*, 2021).

2. Características del proyecto de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en el marco del programa formativo o asignatura

Este proyecto se desarrolla en el marco formativo del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna (ULL), concretamente en la especialidad de Educación Física. Concurren en este proyecto dos asignaturas que se imparten en dicho máster. Por un lado, la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física (de carácter anual) y, por otro, la de Innovación Docente e Investigación Educativa en la enseñanza de la Educación Física (impartida en el segundo cuatrimestre). El objetivo es que el alumnado identifique y ponga en práctica, tanto los contenidos como las competencias profesionales básicas y específicas, en el marco de un contexto real y hacia un colectivo vulnerado, concretamente, jóvenes en privación de libertad.

3. Contextualización del proyecto

3.1. Descripción del contexto del proyecto

Las personas participantes en esta experiencia son alumnado de las asignaturas anteriormente mencionadas; y personas internas del Centro de Internamiento Educativo de Menores (CIEM) Valle Tabares (Tenerife) (Fernández-Cabrera *et al.*, 2020, 2021; Jiménez-Jiménez *et al.*, 2021). Por lo general, el número de alumnado matriculado en cada curso se aproxima a los 22. El alumnado universitario decide su participación en la experiencia de forma voluntaria, mientras las personas internas del CIEM son aquellas que se encuentran matriculadas en la Educación Secundaria Obligatoria. En el diseño y dinamización de la experiencia participan los docentes universitarios implicados y profesorado de la ESO del CIEM, especialmente la persona que imparte la asignatura de Educación Física. Asimismo, también se cuenta con la colaboración del equipo directivo, coordinación educativa y personal del equipo educativo del CIEM, además del personal técnico de la Fundación Canaria de Juventud (ÍDEO), entidad que gestiona el centro y que está implicada en el desarrollo del proyecto.

Este proyecto surgió durante el curso 2015-2016 a raíz de una formación denominada Didáctica del Deporte en Contextos de Justicia Juvenil, dirigido por el profesor Francisco Jiménez (ULL), en el que participó la profesora Merche Ríos, de la Universidad de Barcelona, compartiendo sus experiencias previas de implementación de prácticas de AFD inclusiva en recintos penitenciarios a través del formato denominado *encuentros sociodeportivos* (Lleixá y Ríos 2015; Ríos 2004, 2017).

A partir de la concienciación generada, se inicia el primer convenio entre la ULL y la entidad receptora del servicio, la Fundación ÍDEO. En el curso siguiente, se concreta el primer proyecto de innovación denominado *Diseño y desarrollo de un Programa Formativo de Actividades Físicas y Deportivas desde una dinámica de comunidad de aprendizaje en el CIEMI Valle Tabares*. Este proyecto se vincula, en un primer momento, a la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física. A partir de ese curso y hasta la actualidad, el proyecto se ha consolidado con otro convenio de colaboración entre la ULL e ÍDEO (formalizado en el año 2018) e institucionalizado, a través de convocatorias oficiales desde la ULL, en el formato de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa (PITE). En la tabla 1 se presentan distintos momentos por los que ha pasado este proyecto, desde los inicios como experiencias de sensibilización llevadas a cabo por iniciativa de los agentes implicados hasta la participación y continuidad en convocatorias oficiales de la ULL.

Tabla 1. Relación de proyectos puestos en marcha vinculados con esta experiencia de ApS universitario

Curso	Título	Responsable/s
Julio 2017	I Encuentro Sociodeportivo en el CIEM Valle Tabares: Sensibilización al ApS (Merche Ríos) (experiencia preliminar no incluida en convocatoria de proyectos de carácter oficial)	Grupo de Investigación e Innovación Docente en AFD (GIIDAFD) y Fundación ÍDEO
2017-18	II Encuentro Sociodeportivo en el CIEM Valle Tabares (continuación de la experiencia anterior)	GIIDAFD/profesorado del Máster de Formación del profesorado de Educación Física y Técnico de Formación de la Fundación ÍDEO.
2018-19	El ApSU en el ámbito de AFD y su aplicación en contextos socioeducativos vulnerables (PIE-ULL) ¹	Director: J. Miguel Fernández Cabrera Codirector: Adolfo Hernández Álvarez

1. Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa (Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de La Laguna)

Curso	Título	Responsable/s
2019-20	El ApSU en el ámbito de la AFD (AFD) y su aplicación en contextos socioeducativos vulnerados (continuidad) (PIE-ULL)	Director: J. Miguel Fernández Cabrera Codirector: Francisco Jiménez Jiménez
2020-21	El ApSU en el ámbito de la AFD y su aplicación en contextos socioeducativos vulnerados. Una propuesta para la inclusión social (continuidad) (PITE-ULL) ²	Director: J. Miguel Fernández Cabrera Codirector: Francisco Jiménez Jiménez
2021-2022	El ApSU en AFD para la inclusión social y su aplicación en distintos contextos educativos (continuidad y ampliación) (PITE-ULL)	Director: J. Miguel Fernández Cabrera Codirector: Antonio Gómez Rijo
2022-2023	El ApSU en AFD y su aplicación en contextos socioeducativos vulnerados. Una propuesta para la inclusión social (continuidad) (PITE-ULL)	Director: J. Miguel Fernández Cabrera Codirector: Francisco Jiménez Jiménez
2023-24	El ApSU en AFD y su aplicación en contextos socioeducativos vulnerados. Una propuesta para la inclusión social (continuidad) (PITE-ULL)	Director: J. Miguel Fernández Cabrera Codirector: Abraham García

Es importante destacar que en la convocatoria de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa (PITE), correspondiente al curso académico 2019-20, la Universidad de La Laguna otorgó a este proyecto el Primer Premio a la Innovación y Transferencia Educativa. La entrega de este reconocimiento estuvo a cargo de la rectora Dña. Rosa María Aguilar China en el Día Institucional de la Universidad de la Laguna, celebrado el 11 de marzo de 2021 en el Paraninfo de la ULL.³ Finalmente, resaltar que, desde el curso 2021-2022, la asignatura de Innovación e Investigación Educativa en la enseñanza de la Educación Física se ha incorporado al proyecto, generando dinámicas colaborativas entre el profesorado que imparte ambas asignaturas que forman parte del máster de formación del profesorado.

2. Convocatoria de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa (Vicerrectorado de Innovación Docente)

3. https://drive.google.com/file/d/1nbIp1QsRHdgQ4fn4KGJ6JYjc6eYB0J5B/view?usp=drive_link

3.2. Entidad social

La Fundación Canaria de Juventud ÍDEO es una organización sin ánimo de lucro creada en 2001 por el Gobierno de Canarias. Entre sus encargos, está la implementación de medidas judiciales impuestas por los Juzgados de Menores.

Dentro de la Fundación, el Área de Justicia Juvenil se encarga de diseñar, implementar y evaluar programas educativos destinados a fomentar el desarrollo integral y la reinserción social de menores en situación de privación de libertad. En Tenerife se cuenta con un centro, el CIEM Valle Tabares, que acoge este tipo de medidas.

3.3. Vinculación con los ODS

El presente proyecto se alinea con los objetivos ODS que marca la Unesco para la agenda 2030, principalmente con el ODS 4 de educación de calidad y el ODS 10 de reducción de las desigualdades.



3.4. Objetivos de aprendizaje

Para el alumnado universitario, se pretende que adquieran las siguientes competencias (extraídas de la guía docente de las dos asignaturas):

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado.
- Que el alumnado sepa aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Que el alumnado sea capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

3.5. Objetivos del servicio

Con respecto al alumnado del CIEM Valle Tabares, esta experiencia se vincula con algunos objetivos formativos explicitados en su proyecto educativo de centro:

1. Desarrollar habilidades personales y sociales, empoderando a los internos al asumir responsabilidades de diseño, desarrollo y evaluación compartida de actividades lúdicas con el alumnado universitario.
2. Hacer partícipe al menor de su propio proceso formativo, potenciando la responsabilidad sobre sus acciones.

4. Concreción del desarrollo del proyecto

4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...)

El proyecto tiene una duración anual de un curso escolar universitario, esto es, desde septiembre hasta julio (10 meses) y se desarrolla en tres fases: 1) inicial o de preparación; 2) intermedia o de implementación; y 3) final o de valoración de la experiencia. En la tabla 2 describe de manera detallada el proceso seguido con sus correspondientes acciones durante todo el curso. Además, se adjuntan algunas evidencias que refuerzan el contenido descrito en cada fase.

Tabla 2. Fases relacionadas con el desarrollo del proyecto ApSU

Explicación de la fase	Imágenes
Fase inicial o de preparación	
<p>En noviembre-diciembre, se suelen iniciar los contactos con los responsables del CIEM Valle Tabares, acordando el compromiso para participar en la experiencia y se introduce al alumnado del máster en la metodología ApSU. En enero, se presenta el proyecto de ApSU en AFD y se toman acuerdos sobre la distribución de las tareas correspondientes con los agentes implicados. Esta primera aproximación se completa con la visita a la ULL de algún profesional del CIEM, que informa sobre las características personales y sociales del alumnado del CIEM. En febrero, se realiza una visita guiada al CIEM, en la que el alumnado del máster puede entrar en contacto con el equipo educativo y el alumnado interno, además de conocer las instalaciones deportivas y el material disponible. Para finalizar esta primera fase, se acuerda realizar un logo y un lema de la experiencia, que se plasmará en unas camisetas que se entregan a las personas participantes de ambos colectivos. En esta primera fase de acercamiento, y aprovechando la visita al CIEM, se plantean distintas propuestas prácticas de presentación y se reúnen distintas comisiones de representantes de ambos colectivos para intercambiar impresiones sobre los respectivos proyectos de retos cooperativos que se van planificando.</p>	 <p data-bbox="808 538 1074 575">Reunión inicial de agentes responsables (planificación de actividades a realizar)</p>  <p data-bbox="821 839 1061 857">Visita responsable del CIEM a la ULL</p>  <p data-bbox="821 1115 1061 1133">Visita alumnado del máster al CIEM</p>  <p data-bbox="821 1330 1061 1348">Logo del Encuentro Sociodeportivo</p>

Explicación de la fase	Imágenes
Fase intermedia o de implementación del encuentro sociodeportivo	
<p>En marzo se suele realizar el primer encuentro sociodeportivo en las instalaciones del CIEM Valle Tabares. Al finalizar la práctica, se pasa a compartir un refrigerio a modo de merienda entre todas las personas participantes, incluyendo a docentes y equipo educativo. Culmina con una valoración conjunta de la experiencia en la que cada participante expresa brevemente su percepción sobre lo vivido en el encuentro sociodeportivo. También en marzo, dejando algunas semanas de separación entre los dos encuentros, se realiza el segundo encuentro sociodeportivo en las instalaciones de la ULL</p>	 <p style="text-align: center;">Distintos momentos del encuentro sociodeportivo</p>
Fase final o de valoración de la experiencia	
<p>Al concluir los encuentros, se procede a la recogida de datos con los distintos agentes implicados. Durante los meses de junio y julio, se lleva a cabo el análisis de los datos de la experiencia. En esta fase se lleva a cabo un grupo focal y se emplea una escala de evaluación del ApSU en AFD para conocer la percepción de la experiencia por parte del alumnado del Máster. Entre los resultados obtenidos, resaltamos las siguientes valoraciones por parte de este alumnado, tanto desde una perspectiva personal como profesional:</p> <p>Vivencias Personales: <i>“La novedad del contexto ha contribuido a que la vivencia haya tenido un mayor impacto en el grupo” (AM4). “He aprendido a quitarme prejuicios y miedos infundados... Salir de mi zona de confort” (AM1).</i></p> <p>Desarrollo Profesional: <i>“La aplicación de dinámicas cooperativas ayudó a la participación de los internos” (AM11). “He aprendido a trabajar de forma inclusiva” (AM3). “Vimos como mediante la EF pudimos llegar al alumnado y formarlo en valores” (AM9).</i></p> <p>Asimismo, este colectivo recoge reflexiones de la experiencia en los dos portafolios que tendrán que entregar al finalizar las dos asignaturas. Por otro lado, desde el personal responsable del CIEM, se analizan los datos cualitativos de las entrevistas individuales al alumnado con privación de libertad y del grupo focal organizado con distintos agentes responsables participantes en la experiencia. Los resultados nos servirán de base tanto para la divulgación en distintos formatos (divulgación o formato científico), como para identificar claves que contribuyan a mejorar el proyecto. A modo de ejemplo, se resaltan las siguientes valoraciones de este alumnado (AI) sobre la experiencia de aprendizaje-servicio: <i>“La experiencia nos ha parecido muy positiva y divertida. Repetiríamos” (AI1). “Nos ha parecido muy positivo conocer gente nueva” (AI2). “Creemos necesario aumentar el tiempo de reflexión después del ESD para poder expresar mejor lo que hemos vivido” (AI3).</i></p>	

4.2. Metodología de las acciones

El diseño de la experiencia de ApSU se realizó desde un enfoque de reciprocidad,⁴ en el que los colectivos que aportan y reciben el servicio asumen las mismas responsabilidades: diseñar un logo y lema para la actividad, y elaborar y proponer retos lúdico-motores cooperativos que se compartirán mutuamente en el contexto del encuentro sociodeportivo. En este contexto inicial, se lleva a cabo un proceso simultáneo en la preparación del encuentro, que se inicia promoviendo la toma de conciencia por parte del alumnado del máster acerca de la naturaleza de un CIEM. Esta acción puntual se realiza a través de una dinámica de reflexión grupal facilitada por un educador del Centro, sustentada a partir de la presentación de diversos escenarios que pueden darse en un centro de este tipo. A continuación, se fija una primera visita del alumnado del máster al centro para conocer a las personas del CIEM que van a participar en la experiencia conjunta. Estas dos acciones permiten al alumnado del máster iniciar el proceso de diseño de su intervención siguiendo una dinámica de aprendizaje cooperativo. Al mismo tiempo, las personas internas del CIEM inician un proceso similar mediante la supervisión del docente de Educación Física de la institución. En el desarrollo del encuentro sociodeportivo, las personas de uno y otro colectivo van presentando propuestas de retos cooperativos mediante el estilo de enseñanza denominado *microenseñanza*, que son desarrollados y compartidos conjuntamente. Al finalizar el encuentro se realiza una valoración conjunta de lo realizado, haciendo explícito lo sentido mediante la verbalización de una palabra que, a su vez, se refleja por escrito en un *post-it* que se fija en una pizarra. Esta acción suele ir acompañada de alguna reflexión oral por parte de los agentes participantes.

4.3. Evaluación del aprendizaje y del servicio

Durante el proceso de realización del proyecto, y para valorar la calidad del aprendizaje promovido y del servicio proporcionado, se emplearon diversos instrumentos de recogida de datos:

4. Teniendo en cuenta la propuesta de Chiva-Bartoll *et al.* (2019), en la que se plantea que en una experiencia de ApSU deben concurrir de los siguientes elementos: vínculo curricular explícito, respecto a la reciprocidad entre aprendizaje-servicio, interiorización del aprendizaje a través de la reflexión, implicación de los participantes en la toma de decisión en las tres fases de la experiencia (preparación, implementación y valoración), y la existencia de una necesidad real que justifica el servicio.

1. Un cuestionario estandarizado (Santos-Pastor *et al.*, 2020). Este instrumento permite recoger información sobre el grado de satisfacción y de aprendizaje percibido por el alumnado del máster.
2. Un grupo focal con el alumnado universitario. Este instrumento permite profundizar en la valoración general de las experiencias ApSU llevadas a cabo, concretadas en los encuentros sociodeportivos.
3. Grupo focal y entrevistas individuales con el alumnado interno. Con estos instrumentos se pretende identificar, desde una perspectiva cualitativa, las fortalezas y debilidades sobre la experiencia llevada a cabo.
4. Grupo de discusión con los representantes institucionales. Participan en esta recogida de datos, todas las personas implicadas en la dirección, gestión y organización del proyecto.
5. Autoevaluación del proyecto por parte de los responsables académicos (figura 1). A través de una rúbrica (Puig *et al.*, 2014), se realiza valoración para detectar las fortalezas y debilidades del proyecto implementado.



Figura 1. Autoevaluación de la experiencia ApSU teniendo en cuenta la rúbrica de Puig *et al.* (2014)

Nota: se observa que la mayor puntuación recae en el servicio, haciéndolo participe tanto del diseño de los retos como la toma de decisiones sobre el proceso y la presentación de los retos; mientras que la menor está relacionada con el reconocimiento, que nos hace reflexionar sobre la necesidad de mejorar los procesos de divulgación y visibilización del proyecto, aspecto que se mejora considerablemente en proyectos elaborados con posterioridad.

4.4. Procesos de reflexión

Los procesos de reflexión implementados en este proyecto pueden situarse desde una perspectiva cronológica:

- *Antes de los encuentros sociodeportivos.* Al comienzo de cada curso, se realiza una primera reunión entre el personal docente universitario y el personal del CIEM, con una finalidad de diagnóstico y análisis acerca del diseño y la implementación del proyecto.
- *Durante los encuentros sociodeportivos.* Para promover el proceso de reflexión colectiva entre el alumnado del máster y del CIEM, al finalizar cada encuentro sociodeportivo se realiza una dinámica de grupo consistente en proponer una palabra que resuma lo vivenciado durante el encuentro.
- *Tras los encuentros sociodeportivos.* En referencia al alumnado del máster, se le solicita, como tarea de evaluación de las asignaturas implicadas, un portafolio reflexivo en el que tienen que plasmar sus impresiones durante todo el proceso vivido acerca del diseño y la implementación de los encuentros sociodeportivos. Respecto personal docente universitario y el personal del CIEM, se realiza una reunión final para valorar las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del proyecto. Asimismo, por lo que respecta al alumnado del CIEM, se realiza, en el contexto de la asignatura de Educación Física, una reflexión individual o grupal acerca de la experiencia vivida.

4.5. Difusión del proyecto

El proyecto ha sido difundido a través de distintos formatos de publicaciones, tanto de carácter divulgativo como científico, entre las que destacamos:

- Tres publicaciones en distintas revistas científicas de reconocido prestigio en el ámbito del ApSU (véanse referencias).
- Congresos/simposios/jornadas/webinars:
 - II Jornadas de Innovación Universitaria. Buenas prácticas de ApSU en AFD. Mayo de 2019. Universidad Autónoma de Madrid (UAM).
 - I Jornadas RIADIS. Tejiendo la Red. Octubre de 2019. Universidad de Granada.
 - Jornadas de Innovación y Transferencia Educativa JITE 2021, organizadas por el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta. Universidad de La Laguna.

- X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio. Julio 2021. Las Palmas de Gran Canaria.
 - I Jornada de Aprendizaje-Servicio en Tenerife, junio de 2022. Programa de Aprendizaje-servicio (ApS-ULL) (programa).⁵
 - XI Congreso Español de criminología (Barcelona, 2016). Padrón T. y Cabeza-Marrero, J. (2016). El programa de actividades físicas y deportivas en un Centro de internamiento de justicia juvenil: de la formación a la innovación.⁶
 - III Congreso Internacional de Prácticas Colaborativas y Dialógicas (La Laguna, 2017). Padrón T. y Jiménez, F. (2017). Una experiencia de innovación docente en las actividades físicas y deportivas de los segmentos de ocio de un centro de internamiento de justicia juvenil.⁷
 - Participación como ponente en un *webinar* organizada por RIA-DIS, relacionada con la temática de menores en exclusión.
- Curso de formación: *Participación en el Programa de Aprendizaje-Servicio (ApS-ULL) (2021) (módulo 2: metodologías activas II)*.⁸
 - Otras formas de divulgación
 - Web de la Fundación ÍDEO (Área de Justicia Juvenil),⁹ informando de los distintos encuentros sociodeportivos realizados.
 - *Boletín de Innovación y Transferencia Educativa* de la Universidad de La Laguna
 - Trabajos de fin de máster (TFM) tutorizados bajo la temática del ApS (tabla 3).

5. <https://www.youtube.com/watch?v=Dphztj2wn3c>

6. En: Cid Moliné, J., Ibàñez, A. y de la Encarnación, E. (2016). Libro de abstracts del XI Congreso Español de Criminología, Barcelona 2016. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 14, 1-206. <https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/101>

7. https://c95dde1c-3e49-42d7-99bf-2e36424bb7ca.filesusr.com/ugd/f53572_9f9d9561812d4341988369bc4e0407f9.pdf

8. https://drive.google.com/file/d/1mtGFjkJ1lylAONZZyzFO_Q4FEGlgm-7a/view?usp=drive_link

9. <https://fundacionideo.org/area-de-justicia-juvenil>

Tabla 3. TFM tutorizados considerando el ApSU como enfoque teórico y metodológico

Autor-a	Título	Tutor-es	Curso
Emilio José Delgado Correa	<i>Propuesta de aprendizaje-servicio en Educación Física con el alumnado de un programa para la mejora de la convivencia (PROMEKO)</i>	J. Miguel Fernández Cabrera	2017-18
Natalia Triviño Vera	<i>Estudio comparativo de una experiencia de aprendizaje servicio en Educación Física en dos centros de internamiento de Menores</i>	J. Miguel Fernández Cabrera	2017-18
Tania Muñoz Bernal	<i>Una propuesta de aprendizaje-servicio en Educación física con el alumnado de un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR)</i>	J. Miguel Fernández Cabrera	2017-18
Yolanda Domínguez Cruz	<i>Valoración de una experiencia de Aprendizaje-Servicio medioambiental a través de la Educación Física</i>	Patricia Pintor Díaz	2018-19
Victor Raúl Pérez Santana	<i>Una experiencia de aprendizaje-servicio en actividad física y El deporte para la promoción de hábitos de vida saludable</i>	J. Miguel Fernández Cabrera	2019-20
Nieves Hernández Hernández	<i>El aprendizaje-servicio como propuesta metodológica para mejorar los hábitos de actividad física en la Educación Secundaria</i>	J. Miguel Fernández Cabrera	2019-20
Elliot Suárez Moreno	<i>El aprendizaje-servicio como propuesta metodológica para trabajar los juegos y deportes tradicionales de Canarias en Educación Secundaria</i>	J. Miguel Fdez C. Pablo Borges H.	2020-21
Iván Marrero Gagliardi	<i>Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en Educación Física (ApS) para la inclusión social del alumnado de Formación Profesional Básica Adaptada (FPBA)</i>	J. Miguel Fdez C. Pablo Borges H.	2020-21
Pedro Julián Febles Barreto	<i>Percepciones sobre una experiencia de aprendizaje-servicio en un centro de mayores en el ámbito de la Educación Física</i>	Antonio Gómez Rijo	2021-22

4.6. Celebración del proyecto

Anualmente, al finalizar cada uno de los dos encuentros sociodeportivos, se organiza un convite conjunto entre los dos colectivos de alumnado, consistente en algún refrigerio y algo de picoteo para fortalecer los vínculos socioafectivos. Este momento sirve, además, como espacio para la reflexión de otras variables no contempladas en el proyecto y que puedan ser objeto de atención de cara a mejorar distintos aspectos relacionados con su continuidad en el futuro.

5. Resultados

5.1. Valoración crítica del proyecto

A lo largo de estos cursos, el proyecto siempre ha sido muy bien valorado por todos los agentes participantes. Por un lado, el alumnado del máster destaca que, tras vivenciar estas experiencias, han cambiado sus prejuicios hacia este colectivo y hacia el contexto general, así como la percepción externa que se tiene de este tipo de centros. Por contra, otra parte del alumnado del máster, en no pocas ocasiones, nos manifiesta su inquietud por la complejidad para la implementación de este modelo pedagógico y nos muestra su reticencia a la hora de incorporarlo en su docencia. Cuestión que va disminuyendo en la medida en que se van familiarizando con la dinámica del proyecto en la práctica.

Por otra parte, el alumnado del CIEM comenta que este tipo de actividades les permite ejercer su autonomía y su responsabilidad desde una perspectiva educativa distinta. Este alumnado destaca que les gustaría que los encuentros sociodeportivos no fueran solo dos al año, sino que se pudieran ofertar más actividades a lo largo del curso.

5.2. Fortalezas

1. La buena coordinación y la predisposición del CIEM a la hora de abrir sus puertas para organizar los eventos. Este aspecto es clave para el éxito del proyecto.
2. Se trata de un proyecto de ApSU desde una perspectiva de reciprocidad, y no de caridad. Se busca, en todo momento, el empoderamiento del alumnado participante.

3. Aunque el marco teórico y metodológico predominante es el ApSU, el enfoque basado en el aprendizaje cooperativo (por parte del alumnado del máster) y el aprendizaje colaborativo (por parte del alumnado del CIEM) también son un pilar fundamental.
4. Este tipo de proyectos implican la colaboración con organizaciones comunitarias, fortaleciendo la relación entre la institución educativa y la comunidad. Esta conexión beneficia tanto al estudiantado como a la comunidad en la que se lleva a cabo el servicio.
5. La aportación en la mejora del desarrollo personal y profesional del alumnado universitario, y el empoderamiento y mejora en los hábitos básicos de convivencia y responsabilidad en el alumnado con privación de libertad.

5.3. Debilidades

1. La necesidad de ajustarnos al marco temporal de los cursos y de las asignaturas. El hecho de que el proyecto tenga que desarrollarse antes de que el alumnado del máster se incorpore a las prácticas de centro supone un inconveniente para consolidar los aprendizajes.
2. La incertidumbre del profesorado y del alumnado. Si bien se trata de un proyecto consolidado entre dos instituciones, los principales agentes son variables (alumnado del CIEM, profesorado asignado al CIEM, alumnado del Máster de Formación del Profesorado...). Esto afecta especialmente a las distintas fases del proyecto (diseño, puesta en marcha y evaluación), que incluye formación específica en la metodología del ApSU.
3. La propia complejidad que presenta el poner en marcha el proyecto en un centro con unas características muy específicas, ya que implica romper barreras institucionales para iniciarlos o contar con un apoyo interno que facilite su apertura a la participación.
4. Pese a que este tipo de experiencias suelen tener un impacto positivo en la mayoría del alumnado universitario y el alumnado interno, puede existir, como es natural, una parte de estos colectivos que no la hayan vivido y sentido de esa manera. Se trata de un imponderable que muestra la realidad en la que se desarrolla el proyecto.
5. Consideramos que una debilidad importante y pendiente de afrontar es indagar la manera de poder incorporar a las familias en el desarrollo del proyecto.

5.4. Propuestas de mejora

A partir de las reflexiones conjuntas que desarrollamos cada año entre los diversos colectivos, podemos destacar algunas propuestas de mejora:

- En cuanto al diseño del proyecto, es preciso seguir mejorando los procesos de coordinación entre los distintos agentes implicados. Asimismo, también tenemos el reto de poder conseguir que las familias puedan participar en algún momento del proceso.
- En cuanto a la implementación, cada año, existen ciertas reticencias, entre parte del alumnado, a participar en las exposiciones orales. Es nuestro propósito que se vayan implicando cada vez más en las mismas.
- En cuanto a la valoración, consideramos que es necesario que el registro de los datos se realice en la mayor brevedad posible, con el objetivo de que los datos obtenidos sean lo más fiables y estén dotados de la mayor credibilidad posible.

6. Conclusiones

La universidad tiene el objetivo de dar respuesta a los retos y desafíos educativos promovidos desde la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Así, la Universidad de La Laguna viene apostando por un cambio en la concepción de la docencia, impulsando el Modelo de Enseñanza Centrada en el alumnado (MECA-ULL).¹⁰ Fruto de esta apuesta, se han ido concretando diversas iniciativas para promover el ApSU como metodología de enseñanza, formalizando una declaración en apoyo de su *institucionalización*¹¹ y adhiriéndose también a la Declaración de Canarias sobre ApS en la educación superior.¹² Por tanto, el ApSU como modelo de enseñanza permite conectar la aplicación de los contenidos desarrollados en el aula con las necesidades detectadas en la comunidad. En este caso, estas necesidades están relacionadas con el contexto de un centro educativo de menores con medidas judiciales. El objetivo del proyecto ha sido empoderar a este alumnado para mejorar sus posibilidades de reinserción social. Esta colaboración ha consistido en la preparación e implementación de varios encuentros sociodeportivos que han supuesto

10. https://drive.google.com/file/d/1bk0OhstxUt2NT_PP2G75Hfw-IT-AkwH6/view

11. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24792>

12. https://drive.google.com/file/d/1dkbsz2blfMiEg3mbC7ZG318u8QcV4179/view?usp=drive_link

una experiencia muy satisfactoria en el ámbito personal y enriquecedora en el plano académico, personal y social. En definitiva, la experiencia vivida en este proyecto ha sido gratificante para ambos colectivos, aportando claves para la mejora profesional y favoreciendo la adopción de competencias sociales para la intervención en contextos vulnerados.

7. Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Fernández-Cabrera, J. M., Jiménez-Jiménez, F., Cabeza-Marrero, J. y Ortiz de Zárate, D. (2020). ApSU en un contexto de justicia juvenil. El encuentro sociodeportivo. *Tandem*, 70, 45-51.
- Fernández-Cabrera, J. M., Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F. y Ríos-Hernández, M. (2021). El encuentro socio-deportivo como experiencia de aprendizaje-servicio universitario en dos centros de internamiento educativo de menores. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27(27), 117-134. <https://doi.org/10.18172/con.4653>
- Furco, A. y Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich.
- Jiménez-Jiménez, F., Fernández-Cabrera, J. M. y Gómez-Rijo, A. (2021). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 331-350. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000400331>
- Lleixà, T. y Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133. DOI: 10.4471/qre.2015.1138
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio: Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149-172.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., Cerda, M., Graell, M., López-Dóriga, M., Gómez, L., Páez, M. y Campo, L. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. https://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/_galeria_down/ApS/Rubrica.pdf

- Ríos, M. (2004). La educación física en los establecimientos penitenciarios de Catalunya. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 69-82.
- Ríos, M. (2017). El deporte como recurso educativo en la inclusión social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 44-56.
- 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/educxx1.25422>
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O. y Martínez-Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía.

Experiencia 6. Aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y deporte: una propuesta por la inclusión de colectivos infantiles

MARTA SÁNCHEZ-JIMÉNEZ¹

CELINA SALVADOR-GARCÍA¹

MARÍA MARAVÉ-VIVAS¹

JESÚS GIL-GÓMEZ¹

¹Universitat Jaume I de Castellón

1. Introducción

Es una realidad que la sociedad ha evolucionado y sigue haciéndolo a un ritmo vertiginoso y, con ella, también lo ha hecho el perfil del alumnado y las profesiones para la que se están capacitando. Frente a esta situación, la universidad debe comprometerse y formar a personas ciudadanas, competentes, críticas y cívicas. Así pues, la enseñanza universitaria debe promover el compromiso social de su alumnado, mediante iniciativas que integren el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad. En este sentido, metodologías como el ApSU han demostrado dar respuesta al desarrollo de la capacidad crítica y la ciudadanía en el estudiantado participante. Esto se debe a que el ApSU es un modelo pedagógico que pone el conocimiento curricular al servicio de las necesidades sociales para que, mediante el compromiso cívico, el alumnado contribuya a construir una sociedad más justa y equitativa (Bringle y Clayton, 2021; Puig, 2018). En consecuencia, el ApSU emerge como una aproximación pedagógica a tener en cuenta, entre otros, en el contexto universitario.

Teniendo en cuenta estas ideas, en la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón, desde hace más de una década, se vienen implementando programas de ApS en el ámbito de la formación docente, en la mayoría de los casos aplicados desde asignaturas del campo de la didáctica de

la expresión corporal. El presente capítulo describe su programa más reciente, desarrollado durante el curso académico 2022-2023, con objeto de compartir un ejemplo de la práctica desarrollada en este contexto.

2. Características del proyecto de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en el marco del programa formativo o asignatura

Este ejemplo de buenas prácticas detalla un programa de ApSU desarrollado en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (AFD) de la UJI de Castellón. En concreto, se desarrolla a través de la asignatura Educación Física de Base. Mediante este programa, el alumnado de dicha asignatura colabora con colectivos infantiles en riesgo de exclusión social (niños y niñas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, alumnado de centros de educación especial y niños y niñas vinculados a programas sociales de la Cruz Roja).

3. Contextualización del proyecto

3.1. Descripción del contexto del proyecto

El grupo de investigación Endavant (Enfoque de la Diversidad como Ventaja), código 259, está compuesto por personal docente e investigador de diferentes disciplinas y departamentos. Su objetivo de investigación radica en relacionar valores, pensamientos y substratos pedagógicos para alcanzar una educación crítica y transformadora, a partir de una investigación educativa que transita entre la reflexión filosófico-pedagógica y la investigación aplicada. Tras más de una década implementando e investigando programas de ApSU en el ámbito de la formación docente, estos programas, financiados en algunos casos a través de convocatorias competitivas, han ido evolucionando con el paso de los años.

El programa desarrollado en el curso académico 2022-2023 descrito en el presente capítulo lleva por nombre *ApSU en el ámbito de la AFD: una propuesta por la inclusión de colectivos infantiles*. En este caso concreto, el proyecto está financiado por la UJI, a partir de su plan propio de promoción de la investigación científica y desarrollo tecnológico (código del proyecto: UJI-A2022-11) y de la convocatoria de ayudas a la innovación educativa de la UJI para el año 2023 (código del proyecto: 18G002-770).

El objetivo general de este proyecto es diseñar, aplicar y analizar el impacto de un programa ApSU aplicado en la formación inicial docente,

valorando su efectividad, funcionalidad y replicabilidad en otros contextos universitarios, siempre que los resultados lo aconsejen. Por tanto, se pretende comprender cómo funciona dicho programa para poder compartir la experiencia con todas aquellas personas que puedan estar interesadas en desarrollar programas de ApSU similares.

3.2. Entidad/colectivo/reto social

En el curso 2022-2023, el programa de ApSU ha contado con la colaboración de cuatro entidades diferentes:

- Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad (APADAHCAS) de la provincia de Castellón. Tiene como fines la orientación, asesoramiento, investigación y la colaboración en áreas educativas y científicas de personas, centros o profesionales, dedicados al estudio del déficit de atención e hiperactividad (<https://www.apadahcas.org>).
- Cruz Roja Castellón. Forma parte del Movimiento Internacional de la Cruz Roja y se rige por los principios fundamentales de humanidad, imparcialidad, neutralidad, universalidad, unidad, independencia y voluntariado. Entre otras iniciativas, Cruz Roja Castellón lleva a cabo el Proyecto de Éxito Escolar, que aspira a hacer accesible la educación a los niños y niñas en situación de exclusión o vulnerabilidad social. Son los niños y niñas participantes en este proyecto con quien se colaborará en el presente programa de investigación. (<https://www.cruzroja.es/principal/web/cruz-roja/territorial?centro=15700>).
- Centro de Educación Especial (CEE) Castell Vell. Es un colegio público cuya titularidad ostenta la Generalitat Valenciana. Este centro atiende alumnado con diversidad funcional y su oferta educativa engloba la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los programas de transición a la vida adulta (PTVA) y programas formativos de cualificación básica (<https://portal.edu.gva.es/castellvell>).
- Centro de Educación Especial Penyeta Roja. Se trata de un colegio público que pertenece al Complejo Socioeducativo Penyeta Roja dependiente de la Excm. Diputación Provincial de Castellón. Este complejo se creó para dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de la provincia. El alumnado del centro es diverso y puede presentar desde déficits biológicos a nivel sensorial, perceptivo y motor, con un precario estado de salud, malformaciones, frecuentes enfermedades y hospitalizaciones; hasta problemáticas de origen esencialmente cognitivo que inciden en el desarrollo de funciones psicológicas como la atención, la memoria, la

capacidad de planificación y ejecución que dificultan el conocimiento y adaptación al medio. (<https://penyetaroja.dipc.es/es/educacion-especial.html>).

El reto común que comparten los niños y las niñas vinculados a estas cuatro entidades radica en la escasa oferta a la que pueden acceder con relación a la práctica de actividad física y la adquisición de hábitos saludables. En Castellón existe una escasa o nula oferta de actividades de este tipo gratuitas y abiertas a colectivos infantiles con características diversas y situaciones socioeconómicas dispares. De la misma forma, la oferta privada es limitada y con un coste económico inasumible para la mayoría de las economías familiares.

3.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre

En el curso 2022-2023, el programa se ha desarrollado en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la UJI de Castelló, a través de la asignatura Educación Física de Base. Esta asignatura se cursa en el segundo semestre del segundo curso de dicha titulación y su fin radica en el estudio y aplicación práctica de las relaciones que se establecen entre la motricidad humana y las capacidades perceptivo-motrices, principales elementos implicados en el tratamiento educativo e investigador de la habilidad motriz. Esta asignatura supone un contenido esencial en la formación del futuro profesional de la actividad física y, sobre todo, en la formación de quienes quieran desempeñar su trabajo como docentes.

3.4. Vinculación con los ODS

El programa se alinea específicamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Unesco para la agenda 2030, enfocándose principalmente en el ODS 4 de educación de calidad y el ODS 10 de reducción de las desigualdades.

El ODS 4 plantea que la educación es la base para mejorar la vida de las personas y fomentar el desarrollo sostenible. Además, incide en la mejora de la calidad de vida y el acceso a una educación inclusiva y equitativa. En este sentido, nuestro programa de ApSU está perfectamente integrado. Este ODS trae consigo un cambio de enfoque del ámbito educativo, asentado en dos elementos fundamentales: por una parte, su intento de dotarse de un carácter formador integral, orientado a todos los colectivos humanos; y, por otra, la importancia que concede a aspectos relativos a calidad, equidad, igualdad de género e inclusión de los sistemas educativos.

Por su parte, en relación con el ODS 10, el programa permitirá a los distintos agentes descubrir realidades de su entorno próximo y tomar conciencia de las condiciones y situaciones a las que se enfrentan muchas personas en riesgo de exclusión social. Consecuentemente, se espera que se vean reconfiguradas sus actitudes hacia la inclusión social, así como su competencia ciudadana prosocial e inclusiva. Además, a través de la reflexión que acompañará a la intervención, se pretende que estos agentes tomen conciencia de la importancia de las prácticas y políticas no discriminatorias, entendiendo la necesidad de introducir y promover cambios dirigidos a hacer efectivo el derecho de igualdad de oportunidades para todas las personas.

3.5. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje del programa de ApSU son:

1. Desarrollar la competencia docente del alumnado universitario participante en el ámbito de la motricidad, a fin de tratar de favorecer una educación de calidad presente y futura.
2. Sensibilizar al alumnado universitario con las necesidades de los colectivos infantiles colaboradores, complementando, así, su formación profesional con una carga de contenido ético y cívico.

3.6. Objetivos del servicio

Los objetivos del servicio del programa de ApSU son:

1. Mejorar las áreas motrices y de socialización de los niños y las niñas de colectivos infantiles en riesgo de exclusión social.
2. Mejorar la inclusión educativa y social de estos colectivos.

4. Concreción del desarrollo del proyecto

4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...)

Para desarrollar el programa, se llevaron a cabo diferentes acciones con todos los agentes participantes. Con relación al profesorado universitario implicado, se realizaron reuniones de coordinación para tratar cuestiones fundamentales como: la temporalización de las sesiones y horarios para cada una de las entidades colaboradoras, el diseño de las herra-

mientas de recogida de información, el modo de llevar a cabo el proceso de reflexión y los canales para ofrecer retroalimentación al alumnado universitario. Las reuniones de coordinación son necesarias para que el programa se desarrolle adecuadamente, delimitando los objetivos a alcanzar y enfrentando las problemáticas surgidas. La implementación del programa es compleja y requiere una monitorización constante en la que el profesorado que lo coordina debe estar en comunicación continua con todos los agentes para detectar aquellos desafíos que se presenten e implementar los ajustes necesarios.

En lo tocante a las entidades colaboradoras, también se organizaron reuniones de toma de contacto y de coordinación con sus representantes. Dado que dos de las entidades colaboraban por primera vez en el programa, la reunión de toma de contacto fue fundamental, puesto que hubo que contextualizar el ApSU y mostrar los programas que se han desarrollado anteriormente. Es importante que los intereses y objetivos de las entidades colaboradoras se alienen con los del profesorado universitario, así como también es preciso que la comunicación durante el programa sea activa y constante. De igual forma, es relevante que los acuerdos a los que se llegan en las reuniones de coordinación con los representantes de las entidades también se trasladen a las familias. Por este motivo, se organizaron charlas con las familias de las entidades, en las que se les explicó en qué consiste el programa ApSU, los objetivos de servicio y aprendizaje que se persiguen, la organización y contenidos que se trabajan en las sesiones, para que dispusiesen de una perspectiva adecuada del programa. De este modo, pueden comprender mejor la iniciativa que se desarrolla, quien lleva a cabo las sesiones motrices en las que van a participar sus hijos e hijas y los aprendizajes que se intentan abordar.

Respecto a las acciones llevadas a cabo con las personas que desarrollan las sesiones motrices mencionadas, en este caso, el alumnado universitario, cabe destacar que, además de contextualizar el ApSU en el aula, su encaje dentro de la asignatura y el trabajo que debían desarrollar, también se visitaron las instalaciones de las entidades colaboradoras. En esas visitas el alumnado pudo observar los diferentes recursos materiales, personales y de infraestructura de los que disponen, así como su funcionamiento y observar alguna sesión que se estuviese llevando a cabo en ese momento. Por otro lado, se organizaron charlas en las que representantes de las entidades explicaron en el aula universitaria la labor que desarrollan y los colectivos a los que atienden, concretaron los servicios que ofrecen a las familias, expusieron ejemplos de actividades o proyectos desarrollados y toda aquella información que consideraron de utilidad para el alumnado universitario.



Figura 1. Imágenes relativas al desarrollo de las sesiones de motricidad en el pabellón de la UJI

4.2. Metodología de las acciones

El programa ha tenido una estructura basada en el modelo de aprendizaje experiencial promulgado por David Kolb (1984) (figura 2), dado que es uno de los pilares fundamentales sobre los que se apoya el ApSU.

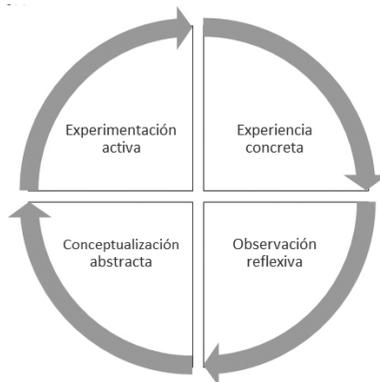


Figura 2. Ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984)

Inicialmente, se ha llevado a cabo una fase de experiencia concreta, centrada en establecer un primer contacto entre el futuro profesorado y el mundo de la diversidad. Durante este periodo, el alumnado universitario conoció de primera mano diferentes entidades sociales dedicadas al trabajo con colectivos infantiles en riesgo de exclusión social, bien a través de visitas a las sedes de estas organizaciones, bien a través de talleres en los que representantes de las mismas vinieron a la universidad. De esta manera, el alumnado pudo observar y explorar diferentes posibilidades de actuación.

A esta fase le siguió otra de reflexión y crítica, en la que el alumnado debió observar y reflexionar, para contrastar pareceres, con la finalidad de proponer un plan de acción que, desde el currículo de la asignatura implicada, respondiera a las necesidades de los colectivos infantiles con los que se iba a trabajar. Una vez realizada la toma de contacto inicial con los colectivos diana y habiendo definido las necesidades a afrontar, el proyecto exigió profundizar teóricamente sobre los temas y conceptos de la asignatura implicada, conjugando los objetivos de aprendizaje con los de servicio. Esta fase de conceptualización abstracta permitió diseñar un programa concreto de intervención basado en sesiones de juegos motores inclusivos y de mejora de las capacidades perceptivo-motrices. La aplicación constituyó una última fase de experimentación activa, sobre la que después de cada sesión pudieron proponer y ejecutar nuevas mejoras y variantes.

4.3. Cronograma. Temporalización de acciones. Recursos

El programa de ApSU desarrollado en el curso 2022-2023 se ha llevado a término atendiendo a las cuatro fases que se presentan a continuación:

1. Fase de preparación

- Reuniones del grupo Endavant para confeccionar el programa.
- Reuniones con representantes de las cuatro entidades colaboradoras (Cruz Roja, APADAHCAS, CEE Castell Vell y CEE Penyeta Roja).

2. Fase de planificación

- Comienzo del semestre y de la asignatura implicada en el programa.
- Visita de representantes de Cruz Roja y APADAHCAS. Charla en la universidad para exponer al alumnado qué son estas entidades, qué hacen, a quién involucran, etc., y establecer un contacto inicial con las asociaciones.

- Visita del alumnado universitario a los CEE Castell Vell y Penyeta Roja para conocer las instalaciones, el alumnado, el personal docente, etc., y establecer un contacto inicial.

3. Fase de ejecución

- Desarrollo de las sesiones con los colectivos infantiles.
- Tras cada sesión, reflexión del alumnado junto con una persona del equipo de trabajo y redacción del diario reflexivo de ApSU.

4. Fase de evaluación y reconocimiento

- Entrevistas y grupos focales con personas participantes representantes de los diferentes colectivos implicados.

4.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio

La evaluación es un proceso de recogida de información que permite la reflexión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y/o del servicio ofrecido. En este caso, cabe diferenciar entre la evaluación de los aprendizajes curriculares de la asignatura y la evaluación del servicio realizado con las entidades colaboradoras.

Respecto a la evaluación del aprendizaje académico, se realizó dentro del marco de la guía docente de la asignatura Educación Física de Base. Así pues, se enfocó el ApSU como un proyecto, en el cual el producto final era el diseño y ejecución de las sesiones prácticas, las cuales programaban gracias al trabajo de los contenidos en clase y a la resolución diaria de dudas. De este modo, a nivel grupal, el alumnado reflejaba en un cuaderno el seguimiento de las sesiones realizadas. Además, a nivel individual, el alumnado cumplimentó un diario reflexivo. La revisión de los tres elementos constituyó la nota del 30 % de la asignatura.

En cuanto a la evaluación del servicio, se centró en determinar su utilidad y repercusión social. En esta ocasión, se trabajaba con colectivos infantiles con diferentes problemáticas, cuyo fin residía en intentar mejorar sus habilidades motrices, así como también ofrecerles un tiempo y espacio donde relacionarse con sus iguales, sentirse incluidos y divertirse realizando diferentes actividades físicas. Estos objetivos se evaluaron mediante las reflexiones finales realizadas con el alumnado universitario, con las familias y con los representantes de las entidades, abordándose desde un punto de vista crítico y de mejora.

4.5. Procesos de reflexión

La organización del proceso de reflexión de forma estructurada en los programas de ApSU es fundamental para incidir sobre los aprendizajes del alumnado. En consecuencia, se planifican diferentes acciones y se diseñan instrumentos dirigidos al fomento de esta durante todas las etapas del desarrollo de los proyectos. En el programa, el alumnado debía cumplimentar un diario reflexivo en el que se concretan diferentes preguntas a las que tiene que dar respuesta. El profesorado implicado daba retroalimentación de forma particular al alumnado a través de la herramienta Google Drive.

Cuando el alumnado finalizaba las sesiones motrices, el profesorado universitario llevaba a cabo una reflexión grupal. Se diseñó un guion que contenía preguntas que les hicieran pensar tanto sobre cuestiones técnicas relacionadas con el ámbito de la enseñanza de la Educación Física como sobre otras cuestiones más sociales, culturales o de construcción de su personalidad.



Figura 3. Imagen relativa al desarrollo de la parte de reflexión con el alumnado universitario en las instalaciones de la UJI

4.6. Difusión del proyecto

El programa de ApSU desarrollado en el curso 2022-2023 aparece publicitado en las redes sociales de las entidades colaboradoras. La figura 4 muestra el ejemplo del CEE Castell Vell.



Figura 4. Difusión del programa a través de Facebook

Además, el programa desarrollado en este curso académico ha traído consigo la publicación de 5 artículos científicos en revistas indexadas, 4 comunicaciones en congresos (2 nacionales y 2 internacionales) y 3 capítulos de libro. Todo ello, se suma a la difusión realizada sobre los programas de ApSU previos que el grupo de investigación Endavant lleva realizando durante años. De hecho, como fruto de dicho trabajo, el comité evaluador de la *International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement* ha considerado que el grupo de investigación era merecedor del *Diversity, Equity, and Inclusion Award* por su contribución a este ámbito mediante el impulso de programas de intervención e investigación en ApS. Asimismo, el programa de ApSU del curso 2022-2023 participa, junto con otras universidades, en la red RIADIS de ApSU y en el proyecto de I+D origen de esta publicación.

5. Resultados

5.1. Fortalezas

- Se ha organizado el programa de manera coherente, distribuyendo de forma clara las diversas tareas y roles.
- Durante las sesiones prácticas, se ha incidido en la reflexión a través de estrategias de *feedback* efectivo (Cano *et al.*, 2020).

- Se ha ofrecido una mayor implicación y responsabilidad a las familias y representantes de las entidades, tratando de tener presentes sus intereses.

5.2. Debilidades

- Este programa de ApSU se ha llevado a cabo en una asignatura y en una titulación nueva, por lo que el alumnado no conocía con antelación la aplicación práctica de la materia.
- No se ha podido llevar a término la fase de celebración del programa, donde, al finalizar el servicio, se reúnen todos los participantes para compartir opiniones, con el fin de afianzar relaciones y aprendizajes.

5.3. Propuestas de mejora

En cuanto a las propuestas de mejora, su objetivo es perfeccionar el programa y, por consiguiente, incidir sobre sus debilidades. Por ello, una de ellas consistiría en programar con anticipación la fase de celebración, de modo de los participantes sean conocedores de cuando se llevará a término, cuestión siempre compleja, porque el programa se ejecuta a la vez que se está en periodo de docencia.

También sería conveniente calendarizar los momentos en los que el alumnado recibirá *feedback* que incida en la mejora de sus diarios de reflexión, pues les facilitaría su organización del trabajo, tanto individual como grupal.

6. Conclusiones

Con el transcurso de los años, el programa de ApSU se ha modificado, mejorado y puesto de nuevo en el punto de mira, para seguir perfeccionándolo y extrayendo de él lo mejor. Este programa requiere de una gran organización previa y colaboración por parte de diversas entidades, la cual ha aumentado y esperamos que siga haciéndolo en un futuro, garantizando, así, una mayor y mejor coordinación. No obstante, la adecuación del programa al alumnado es un aspecto complejo de gestionar, pues pueden surgir dificultades o reticencias para llevar a cabo el servicio en los momentos que se les ofrece (periodo lectivo), especialmente por motivos de horarios y de desplazamiento.

Sin embargo, tras superar dichas dificultades organizativas, el alumnado universitario ha confesado que la intervención le ha servido para ganar confianza en sí mismos, para conocer colectivos que, en otro con-

texto, no hubieran podido conocer, y para concienciarse sobre la importancia de adaptar las actividades físicas, los espacios y los materiales a las necesidades de los diversos colectivos y de ofrecerles visibilidad e impulsar un cambio en las políticas sociales actuales, pues solo así se puede alcanzar una sociedad justa y equitativa.

7. Referencias bibliográficas

- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning. *Frontiers in Education*, 6, 606443.
- Cano García, E., Pons-Seguí, L. y Lluch, L. (2020). *Feedback a l'educació superior*. Universitat de Barcelona.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Student's Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, art. 331, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>
- Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, O., Salvador-García, C. y Valverde, T. (2021). Impact of a Physical Education Service-Learning programme on ASD children: a mixed-methods approach. *Children and Youth Services Review*, 126, 106008. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008>
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. (2024). Críticas y propuestas para mejorar la investigación sobre aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 11-20.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Gil-Gómez, J. (2021). Influence of socio-demographic factors in the promotion of social entrepreneurship: A service-learning programme. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18, art. 11318. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111318>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Moliner-García, O. y Capella-Peris, C. (2023). Service-learning and physical education in preservice teacher training: towards the development of civic skills and attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42, 631-639. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0094>

- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, 82-89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Puig, J. (2018). Difusión y arraigo del aprendizaje-servicio. RIDAS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 154-169.
- Salvador-García, C. Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-learning in physical education teacher education: a retrospective exploratory study to examine its challenges. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104350.

Experiencia 7.

Aprendizaje-servicio crítico feminista en centros penitenciarios en Cataluña a través de la actividad física y el deporte

INGRID HINOJOSA-ALCALDE¹

SUSANNA SOLER¹

¹Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC)

Universitat de Barcelona

1. Introducción

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el marco de su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, estableció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Este plan subraya el papel crucial que desempeñan las universidades a la hora de apoyar y comprometerse con la consecución de los ODS mediante la provisión de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje.

Las universidades ocupan una posición privilegiada en la sociedad actual y son clave para la consecución de los ODS establecidos en la Agenda 2030. En este papel, pueden promover un aprendizaje activo que sitúe al alumnado en el centro de su propio aprendizaje, conectándolos con su comunidad y promoviendo la justicia social. Un ejemplo de metodología que las universidades pueden utilizar para contribuir a la consecución de los ODS es el aprendizaje-servicio (ApS) (Jones, 2017). El ApSU permite a las universidades comprometerse verdaderamente con su comunidad para lograr el bien social, al tiempo que ofrece al alumnado la oportunidad de desarrollar competencias académicas, valores y responsabilidad social (Aramburuzala *et al.*, 2019).

Con estas premisas, el proyecto titulado *Aprendizaje-servicio crítico feminista en centros penitenciarios en Cataluña a través de la actividad física y el deporte* conecta con la necesidad de incorporar esta perspectiva en la formación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

2. Contextualización del proyecto

2.1. Descripción del contexto del proyecto

Las primeras experiencias de ApS entre alumnado universitarios y Centros Penitenciarios (CP) en el contexto de la actividad física y el deporte, se inician en los años ochenta (Martínez, 2008; Ríos, 2004). Fruto de estas experiencias iniciales, desde el curso 2016-2017, en la asignatura optativa Ocio y Entorno Social, de 3 ECTS del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD), se ha impulsado un proyecto de ApS en diversos CP de Cataluña (Soler *et al.*, 2020). En la experiencia presentada en este trabajo cada año participan alrededor de 20-30 alumnado, quienes diseñan e implementan un programa de actividad física ajustado a las necesidades e intereses del colectivo privado de libertad a quien aplicarán el programa, y a las orientaciones del personal técnico deportivo de cada centro. Dichas necesidades pueden ser de diversa índole, encontrando necesidades físicas, emocionales y/o psicológicas (Zubiaur-González, 2017).

El marco teórico que acompaña y nutre la intervención es el *aprendizaje-servicio crítico feminista* (ApSCF). Hauver y Iverson (2018) destacan los siguientes principios que se deberían tener en cuenta una propuesta con este marco teórico:

1. Prestar una atención explícita a las relaciones de poder existentes, contextos institucionales y socioculturales en los que tiene lugar el aprendizaje-servicio.
2. Utilizar la toma de conciencia como mecanismo a través del cual organizar, elaborar estrategias y actuar.
3. Poner énfasis en el activismo y promover el desarrollo de las habilidades necesarias para trabajar para el cambio social feminista.
4. Fomentar un contexto de relaciones recíprocas y mutuas caracterizadas por la confianza, la comprensión y la responsabilidad compartida a lo largo del tiempo.

Es particularmente importante incorporar una perspectiva feminista crítica en los programas de ApSU a través de la AFD dirigido a las mujeres en prisión. Las mujeres en prisión representan solo el 6,6 % de la población penitenciaria en Cataluña (Estadístiques Serveis Penitenciaris, 2022) y, según un reciente informe de la Asociación Andaluza Pro Derechos Humanos (APDHA, 2020), existen una serie de factores que agravan su situación en prisión. El informe señala que las mujeres presas están sujetas a tres tipos de discriminación: social, personal y

penitenciaria. Socialmente, por ejemplo, son juzgadas por no adherirse a los roles de género tradicionales (por ejemplo, tareas y cuidados del hogar) que les asigna la sociedad. En lo personal, son separadas de sus familias, con riesgo de ruptura de lazos, aunque existen programas que apoyan la unidad familiar e incluso permiten que niños de hasta 3 años vivan con sus madres en la prisión. Como ejemplos de discriminación penitenciaria, el informe de la APDHA menciona la precariedad de los espacios (y, por tanto, de las condiciones de vida), las largas distancias de los familiares, la agrupación de mujeres independientemente de su perfil delictivo y las dificultades para acceder a programas de tratamiento o a determinados trabajos de taller.

2.2. Entidad/colectivo/reto social

De acuerdo con el marco legislativo actual (Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero), los centros penitenciarios tienen por objetivo la resocialización de las personas en situación de privación de libertad, con la intención de reincorporarlas en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas libres. Bajo esta finalidad existen diferentes programas de intervención en los centros penitenciarios, entre los cuales se destaca el deporte y la actividad física (Ortega *et al.*, 2020).

Es esencial la disponibilidad de recursos (humanos y materiales) para asegurar que los programas de actividad física y la práctica deportiva se puedan convertir en un factor educativo y un espacio de aprendizaje en los centros penitenciarios (Meek, 2020; Montero Pérez de Tudela, 2019; Romeva, 2022). En Cataluña, el Programa-Marco del deporte y actividad física de los centros penitenciarios establece que la administración pública debe garantizar el derecho a las personas en situación de privación de libertad a la práctica deportiva (Departament de Justícia, 2010). Además, el deporte en las prisiones catalanas está incluido bajo la categoría de los programas educativos, en el mismo estatus que la educación (Devís *et al.*, 2012). Varias investigaciones corroboran que el deporte y la actividad física representan un medio adecuado para conseguir la formación integral de las personas en situación de privación de libertad, con sus dificultades y limitaciones (Martos *et al.*, 2009a, 2009b; Moscoso Sánchez *et al.*, 2017). Por otra parte, diversos estudios realizados específicamente en el colectivo de mujeres presas también destacan la importancia y la necesidad de desarrollar programas específicos atendiendo a sus necesidades e intereses (Martín, 2020; Martínez Merino, 2018).

2.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre

El proyecto se enmarca en la asignatura optativa Ocio y Entorno Social, de 3 créditos ECTS, en cuarto curso del grado en CCAFYD del Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), centro adscrito a la Universitat de Barcelona.

2.4. Vinculación con los ODS

El presente proyecto se alinea con los objetivos ODS que marca la Unesco para la agenda 2030, enfocándose principalmente en el ODS 3 de salud y bienestar, el ODS 4 de educación de calidad, el ODS 5 de igualdad de género y el ODS 10 de reducción de las desigualdades.

2.5. Objetivos de aprendizaje

A partir de la participación en el proyecto se espera que el alumnado desarrolle los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Establecer vínculos entre la población privada de libertad de Cataluña y el alumnado universitario mediante la actividad física y el deporte
2. Colaborar en el proceso de rehabilitación y reinserción de los y las internas en estos CP a través de la actividad física y el deporte.
3. Desarrollar una carrera profesional con responsabilidad personal y social, incrementando su conocimiento y sensibilización hacia la acción social.

2.6 Objetivos de servicio

El objetivo general del servicio consiste en implementar un programa de 8 sesiones de actividad física por parte del alumnado de CCAFYD dirigidos a grupos reducidos de internas en diferentes CP de Cataluña. A partir de este objetivo general se espera que las personas participantes del servicio desarrollen los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer vínculos entre el alumnado universitario y la población privada de libertad de Cataluña mediante la actividad física y el deporte
2. Participar de forma activa en un programa de actividad física implementado por el alumnado de CCAFYD.

3. Concreción del desarrollo del proyecto

3.1. Fase inicial o de preparación

En noviembre-diciembre de cada curso se inician los contactos con el Departamento de Justicia y las personas responsables de los Programas de Tratamiento dentro de los centros penitenciarios para detectar sus necesidades, así como acordar el compromiso para participar en la experiencia. En enero-febrero se introduce la metodología de ApS crítico feminista al alumnado participante (que previamente ya conoce la metodología del ApS) y se toman acuerdos sobre la distribución de las tareas correspondientes con los diferentes agentes implicados. Esta primera aproximación se completa con la visita de personas del ámbito penitenciario a la Universidad y se realiza una mesa redonda donde se informa sobre la situación de privación de libertad, la función de la actividad física y el deporte en el medio penitenciario, así como se establece un espacio de diálogo entre el alumnado y personas participantes de la mesa redonda para resolver dudas, inquietudes y aspectos relacionados con el proyecto.

3.2. Fase intermedia o de implementación del proyecto

Esta fase se inicia en el mes de marzo, cuando el alumnado realiza las primeras visitas para detectar las necesidades y compartir los primeros intercambios con las internas en el centro penitenciario. Al finalizar la práctica, se realiza un *feedback* con las internas, el personal técnico deportivo del centro, y el alumnado grava un breve vídeo en que recoge la valoración conjunta reflexiva para compartirla en el aula virtual para que el resto de las personas del grupo participante del ApSU, así como el propio alumnado pueda tomar consciencia del proceso de aprendizaje y reflexión.

3.3. Fase final o de valoración de la experiencia

Durante el mes de abril se lleva a cabo el análisis de la experiencia. En esta fase se aplica un grupo focal al alumnado participante, a las internas participantes, una entrevista con el personal técnico del centro penitenciario para poder hacer una triangulación de los datos y una escala de evaluación del ApSU en AFD pre- y post- (Santos-Pastor *et al.*, 2020) para conocer la percepción de la experiencia. Asimismo, el alumnado realiza un diario reflexivo donde quedan reflejadas a nivel individual las reflexiones de la experiencia que entregan al finalizar la asignatura.

3.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio

Para evaluar el aprendizaje del alumnado, se utilizan tres instrumentos: diarios reflexivos, memoria del proyecto y presentación del proyecto.

Por un lado, el alumnado desarrollan un diario reflexivo a lo largo de toda la asignatura, en que registraran sus pensamientos y percepciones sobre su experiencia de aprendizaje y incluyen anécdotas y reflexiones sobre los momentos antes, durante y posteriores al diseño e implementación del programa de AF, las relaciones con los demás y sus impresiones personales sobre su participación en el programa. Por otro lado, entregan una memoria donde queda recogido el programa de actividad física desarrollado, junto con sus reflexiones sobre las mejoras que se pueden realizar en cursos posteriores y, por último, realizan una presentación delante de otro grupo de alumnado para visibilizar y compartir sus experiencias y aprendizajes.

Para evaluar el servicio, el alumnado diseña instrumentos de evaluación del mismo, adaptando la recogida de datos al colectivo receptor. Durante el curso académico 2022-2023 se pudo realizar un grupo de discusión con las internas participantes en el proyecto, con la finalidad de recopilar sus percepciones y opiniones sobre su participación en el proyecto de ApSU.

3.5. Proceso de reflexión

Además del diario reflexivo del alumnado desarrollado de forma individual, el alumnado también plasma sus reflexiones en un vídeo que graban justo al salir después de sus intervenciones y que comparten en el fórum del aula virtual con el resto de alumnado de las asignaturas y con el profesorado de la asignatura, en que reflexionan sobre la intervención realizada ese mismo día en el centro penitenciario.

Por otra parte, al finalizar el proyecto se realiza una reunión de reflexión entre el profesorado participante y el Departamento de Justicia (persona responsable de los programas deportivos y personal técnico deportivo), con la finalidad de valorar el proyecto y posibles mejoras para el curso siguiente.

3.6. Difusión del proyecto

Al inicio de cada curso se redacta una noticia para su publicación en la página web de la universidad con la finalidad de visibilizar el proyecto de aprendizaje-servicio.

El alumnado de 4º curso del INEFC de Barcelona inicia los proyectos de aprendizaje servicio en los centros penitenciarios de Jóvenes y Brians 1 [< Volver](#)

22.02.2023 | 08:12



Esta semana, en el marco de la asignatura "Ocio y Entorno Social", el alumnado de 4º curso del INEFC de Barcelona, ha iniciado sus intervenciones en los centros penitenciarios de Jóvenes y Brians 1. Consta de dos proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en los que el alumnado desarrolla actividades de ocio deportivo en el ámbito penitenciario durante cuatro semanas con internos e internas. Participar en estos proyectos de ApS permite al alumnado adquirir aprendizajes y aplicarlos en un contexto real. El INEFC quiere agradecer a la Dirección General Asuntos Penitenciarios ya los técnicos deportivos de los centros implicados la atención recibida a lo largo de este proyecto.



Figura 1. Difusión del proyecto en la web de la universidad

El proyecto ha traído consigo la publicación de 2 artículos científicos, 5 comunicaciones en congresos internacionales y 2 publicaciones divulgativas. El proyecto participa de la red RIADIS de Aprendizaje-servicio y en el I+D origen de esta publicación.

3.7. Celebración del proyecto

Al finalizar el proyecto en el centro penitenciario, se desarrolla una dinámica de celebración en que participa el alumnado de la asignatura, el profesorado implicado, el personal técnico deportivo y las internas, en que comparten una última sesión de intercambio en que se busca reflexionar y compartir sobre el proceso compartido. En los últimos años se ha incorporado realizar un pequeño pica-pica como acto social para compartir entre todas las personas participantes, así como establecer conversaciones más informales y fomentar la socialización.



Figura 2. Fotografía del último día de intervención del curso 2022-2023

4. Valoración crítica del proyecto

4.1. Fortalezas y debilidades

El estudiantado experimenta una vivencia que, de acuerdo con sus registros reflexivos, les permite alejarse de su zona de comodidad y desafiar prejuicios acerca de los centros penitenciarios (CP) y los estigmas relacionados con las personas en situación de privación de libertad. Su participación en el proyecto les brinda la oportunidad de reflexionar sobre sus propias trayectorias vitales y las desigualdades presentes en la sociedad. Por otro lado, las mujeres en reclusión tienen la ocasión de compartir tiempo con alumnado universitarias, lo que les mantiene conectadas con la sociedad a la que eventualmente regresarán.

Una de las dificultades destacadas por parte del alumnado y el cuerpo docente involucrado en el proyecto de aprendizaje-servicio es la capacidad limitada del alumnado para adaptar las actividades del programa a las necesidades e intereses de las mujeres. En otras palabras, la inclusión de una perspectiva de género en los programas representa uno de los desafíos a abordar en el futuro.

A pesar de esta dificultad, las mujeres privadas de libertad que han participado en los programas de actividad física dirigidos por alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD) afirman que la experiencia resulta altamente beneficiosa. Esto se debe tanto a los beneficios sociales que obtienen como a la ruptura de la rutina de las actividades físicas que normalmente son supervisadas por el personal técnico deportivo del centro. Además, las nuevas propuestas, aunque no siempre se ajusten completamente a sus intereses, también son valoradas positivamente.

4.2 Propuestas de mejora

Un aspecto recurrente en la reflexión que realiza el equipo docente al finalizar el proyecto es el análisis de las posibles propuestas de mejora que aportan a lo largo de todo el proceso los diferentes agentes implicados.

Una de las propuestas que consideramos más relevantes es la mayor incorporación de las personas receptoras del servicio en el diseño del programa de actividad física. En este sentido, en futuras ediciones, en la fase inicial o de preparación, se contemplará la recogida de intereses y opiniones de las personas receptoras antes de la implementación del programa de actividad física.

Además, también sería interesante aumentar la divulgación interna en la universidad, y la divulgación externa para que la sociedad conozca el proyecto. Una propuesta de futuro es poder generar unas jornadas sobre aprendizaje-servicio en el INEFC de Barcelona para que toda la comunidad universitaria pueda conocer los proyectos que se desarrollan.

5. Conclusiones

El proyecto de aprendizaje-servicio crítico feminista en centros penitenciarios en Cataluña a través de la actividad física y el deporte se va consolidando año a año y a través de la experiencia se van incorporando aspectos de mejora que pretenden establecer relaciones mutuas y reciprocas entre las instituciones y las personas participantes.

En conclusión, las intervenciones en el centro penitenciario fomentan el empoderamiento de los diferentes agentes implicados, así como el compromiso cívico, el sentido de responsabilidad personal y social, y favorecen el activismo social entre los y las futuras profesionales de la AFD.

6. Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P. J. (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: 10.30827/publicaciones.v49i4.11726
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía- APDHA (2020). *Informe Sobre la Situación de las Mujeres Presas*. <https://apdha.org/media/Informe-APDHA-situacion-mujer-presa-web.pdf>
- Devís Devís, J., Peiró Velert, C., Martos García, D. y Prisoners on the Move (2012). *Sport and physical activity in European prisons: A perspective from sport personnel*. https://derodeantraciet.be/wp-content/uploads/2015/11/Annex_2_-_Sport_and_physical_activity_in_european_prisons_UVEG.pdf
- Estadístiques Serveis Penitenciaris (2022). http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques_serveis_penitenciaris
- Hauver, J. e Iverson, S. V. (2018). Critical Feminist Service-Learning: Developing Critical Consciousness. En: D. E. Lund (ed.). *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (pp. 97-121). John Wiley & Sons.
- Hinojosa-Alcalde, I. y Soler, S. (2021). Critical Feminist Service-Learning: A Physical Activity program in a woman's prison. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7501. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147501>
- Jones, N. N. (2017). Modified immersive situated service learning: A social justice approach to professional communication pedagogy. *Business and Professional Communication Quarterly*, 80(1), 6-28.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Martos-García, D., Devís-Devís, J. y Sparkes, A. (2009a). Deporte «Entre rejas» ¿Algo más que control social? *Revista Internacional de Sociología*, 67(2), 391-412. DOI: 10.3989/RIS.2007.07.26
- Martos-García, D., Devís-Devís, J. y Sparkes, A. (2009b). Sport and physical activity in a high security Spanish prison: an ethnographic study

- of multiple meanings. *Sport, Education and Society*, 14(1), 77-96. DOI: 10.1080/13573320802615189
- Meek, R. (2020). Sport and physical activity in prisons. En: *Making an Impact on Policing and Crime* (pp. 147-173). Routledge.
- Montero Pérez de Tudela, E. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 7, 227-249.
- Moscoso Sánchez, D., De Léséleuc, E., Rodríguez Morcillo, L., González Fernández, M., Pérez Flores, A. y Muñoz Sánchez, V. (2017). Expected outcomes of sport practice for inmates: A comparison of perceptions of inmates and staff. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 37-48.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). General Assembly. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development; Resolution adopted by the General Assembly A/RES/70/1. 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment>
- Ortega Vila, G., Abad Robles, M. T., Robles Rodríguez, J., Durán González, L. J., Franco Martín, J., Jiménez Sánchez, A. C. y Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Analysis of a sports-educational program in prisons. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 34-67. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103467>
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado*, 40, de 15 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190/con>
- Ríos, M. (2004). La Educación Física en los establecimientos penitenciarios de Cataluña. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 15, 69-82.
- Romeva, R. (2022). *Esport i activitat física en els centres penitenciaris a Catalunya: entreteniment, reinserció social o transformació? Una proposta axiològica a través del republicanisme cívic* [tesis doctoral, U. Ramon Llull-Blanquerna]. <http://hdl.handle.net/10803/674807>
- Soler, S., Lecumberri, C., Daza, G., Hinojosa-Alcalde, I., Tarragó, R. y Serra, P. (2020). Centros penitenciarios y aprendizaje-servicio en el INEFC de Barcelona. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 69, 69-72.
- Zubiaur-González, M. (2017). ¿Se puede considerar el deporte como un instrumento de integración social de la población reclusa española? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 1-18.

Experiencia 8. Programa de aprendizaje-servicio con migrantes en la Ciudad Autónoma de Melilla: actividad física, aprendizaje de inglés como lengua extranjera y valores interculturales

PEDRO JESÚS RUIZ-MONTERO¹

EEVA-MARIA HOOLI¹

MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR²

¹Universidad de Granada

²Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La particularidad multicultural, religiosa y geográfica de la Ciudad Autónoma de Melilla la hace propicia para ser considerada una zona socialmente sensible. A esto se le suma el reto demográfico global que existe. La metodología ApSU con alumnado universitario del Campus de Melilla (Universidad de Granada-UGR) se lleva desarrollando desde el curso 2017-2018, comenzando con cinco alumnos y alumnas en 2017, una asignatura y una asociación hasta llegar actualmente a más de diez asignaturas implicadas, con profesorado es de cinco departamentos, y una consolidación en la colaboración con instituciones de gran calaje y experiencia (trabajando especialmente con colectivos migrantes).

En 2018 se solicitó por primera vez un microproyecto con tres asociaciones, con el espíritu de colaborar con los problemas y necesidades de contextos especiales y poblaciones vulneradas, favoreciendo la responsabilidad social del alumnado implicado. Igualmente se hizo con un Proyecto de Innovación Docente Avanzado n.º 572 (Plan FIDO 2018-2020) denominado *Proyecto Interdepartamental de Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) en contextos especiales/necesitados de la Ciudad Autónoma de*

Melilla. Actualmente se está desarrollando la tercera edición de dicho proyecto de innovación docente (Plan FIDO 2022-2024) con n.º 22-172 y una leve modificación en el título: *Proyecto Interdepartamental de Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) en contextos vulnerados de la Ciudad Autónoma de Melilla: Educación Inclusiva, Justicia Social y Deporte*. Este proyecto en cuestión es el que se va a tratar a lo largo de este capítulo y que desarrollaremos en los siguientes apartados.

Así, de manera complementaria, es necesario destacar dos proyectos de investigación del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad en 2021 y 2022 sobre la inclusión social del colectivo de menores extranjeras no acompañadas (MENA) en la sociedad melillense a través de una intervención multidisciplinar de Aprendizaje-Servicio: Actividad Físico-Deportiva, Lengua Extranjera y Educación Intercultural.

Estos cinco proyectos refuerzan la necesidad latente de que el alumnado del Campus de Melilla pueda experimentar una labor cercana a una realidad profesional, pero en situaciones y contextos en desventaja social. Por consiguiente, el bagaje profesional y de experiencias del alumnado podrá ser mayor al acabar sus estudios, acercándose a la realidad del mercado laboral futuro y, por otro lado, desarrollando un alto nivel competencial de valores sociales.

En la actualidad, es preciso que el alumnado constatare otras posibilidades de incorporación al mundo laboral más allá de los contenidos tratados en las titulaciones. El alumnado egresado en el grado de Educación Infantil debe conocer las opciones profesionales que tiene, además de ser docente en la etapa de Infantil en un centro educativo o escuela infantil, de trabajar en una ONG, institución con colectivos en desventaja social o en educación no formal. Otro ejemplo es el del graduado en Educación Social, el cual trabajará en multitud de contextos vulnerados, más allá de los espacios educativos.

Por consiguiente, el presente capítulo aborda los efectos socioeducativos y parámetros relacionados que la metodología ApSU puede producir en el alumnado universitario, la responsabilidad social y valores del futuro profesorado, sin olvidar los efectos producidos en el propio colectivo en desventaja social. Además, se tienen en cuenta actividades y acciones coordinadas por el profesorado de la asignatura implicada en el presente proyecto para que la puesta en práctica y adquisición de contenidos curriculares tenga los resultados curriculares y efectos sociales deseados. Asimismo, se ha estudiado estrechamente la respuesta del colectivo migrante y las necesidades de estos.

La función que debe desempeñar la universidad y la comunidad educativa en toda esta experiencia es la de impulsar una justicia social ecuanime mediante la concienciación y empatía hacia los problemas que

acontecen en la sociedad y contexto melillense. La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla lleva años presentando una gran fortaleza en cuanto a preocupación y participación en los problemas reales de diversos grupos en desventaja social, además de los propios de la comunidad universitaria del Campus de Melilla.

2. Características del proyecto

El proyecto parte del marco legislativo, documentos VERIFICA de las asignaturas incluidas en el presente proyecto de investigación y guías docentes con el fin de una correcta consecución de los objetivos, competencias y contenidos en el alumnado implicado.

Igualmente, se consideran estrategias inclusivas y sostenibles en la implementación del presente proyecto como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2018), en la que el ODS 4 hace alusión a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a la promoción de oportunidades de aprendizaje, sin olvidar la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural entre otros aspectos. Además, la organización internacional Global Reporting Initiative, mediante de su *Guía para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad-2014*, pretende influenciar socialmente a todos los colectivos educativos y no educativos, de carácter formal y no formal, mediante recomendaciones políticas, económicas y ambientales que ayuden a mejorar la inclusión y responsabilidad social.

En el marco nacional y, concretamente de ámbito universitario, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del aseguramiento de su calidad, recoge en su texto consolidado (pág. 5) que se tendrán en cuenta las competencias y conocimientos asumidos por parte del estudiante, así como mediante un amplio abanico de opciones académicas, con la voluntad de facilitar a los egresados universitarios una inserción laboral digna y de calidad.

La experiencia de buenas prácticas que mostramos en este capítulo se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla en su mayoría, aunque también involucra a profesorado del Campus de Granada y colaboradores externos a la UGR.

3. Contextualización del proyecto

El proyecto en cuestión se apoya en unos principios claros, entre los que destacan: facilitar las condiciones de justicia social para todas las personas, adaptarse a las necesidades personales y colectivas, favorecer el empoderamiento y la participación para lograr beneficios reales, motivar y sensibilizar sobre el interés que tiene una educación inclusiva, ofrecer un tratamiento transversal y globalizador que impacte en la vida de las personas o normalizar la práctica deportiva como herramienta favorecedora de inclusión social.

A pesar de que existen numerosas experiencias de ApSU, la investigación en este ámbito todavía resulta emergente en España y completamente pionera en la Ciudad Autónoma de Melilla. Nuestro proyecto, a través de su profesorado, alumnado y PAS, constituye un modo de conseguir numerosos beneficios en el progreso educativo y científico en este ámbito. Compartir investigación educativa en estrategias para mejorar el diseño, implementación y evaluación programas de ApSU con colectivos en situación de vulnerabilidad tiene, sin duda, repercusiones efectivas tanto en los resultados de los aprendizajes de quienes cursan sus estudios en la universidad como en la mejora de los servicios a la sociedad.

Los colectivos y contextos donde se realiza el proyecto son altamente vulnerables: personas mayores dependientes, personas con diversidad funcional, personas y familias en gran riesgo de exclusión social; pero, sobre todo, son personas adultas migrantes, menores migrantes tutelados por la Ciudad Autónoma por situaciones desfavorecidas y menores extranjeros no acompañados (MENA). En concreto, se diferencian tres contextos: 1) el barrio del Real, donde se encuentra la ONG Melilla Acoge, en la frontera de Beni Enzar; 2) la zona cercana a la desembocadura del río de Oro, próximo al puerto, donde se encuentra la Institución Social Gota de Leche; 3) el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI), con gran casuística entre sus residentes y muy próxima a la frontera de Farrakanh. La ambición de este proyecto ha sido llegar a la mayor cantidad de colectivos y asociaciones posibles. Por ello, nuestro objetivo es poder involucrar a nuevas organizaciones que puedan receptionar al alumnado para desempeñar un servicio a la comunidad.

Por consiguiente, como objetivo prioritario se pretenderá propiciar la inclusión social, educativa y mejora de la salud integral de todos los colectivos implicados. Todo ello, mediante mecanismos de justicia social, a la vez que se favorece una concienciación crítica y de servicio por parte del alumnado universitario del Campus de Melilla, a través de la metodología ApSU. Las titulaciones involucradas han sido: a) doble gra-

do de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (de ahora en adelante, Doble Grado), *b*) Educación Social, *c*) Educación Primaria, y *d*) Educación Infantil (todas ellas de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de Melilla).

Las entidades con la que se ha colaborado en el pasado y actualidad son cinco, pero nos basaremos principalmente en dos de ellas, las cuales trabajan con personas migrantes ya sean menores, familias y jóvenes en riesgo de exclusión o personas adultas.

Estas son el centro asistencial Gota de Leche y Melilla Acoge, ambas con financiación y subvención de diversas instituciones público-privadas. Mientras que la primera tutela a menores, la segunda trabaja con un rango más amplio de población migrante.

3.1. Objetivos de aprendizaje

- Propiciar una conciencia crítica en el alumnado implicado, desarrollando igualmente un carácter altruista y colaborador para que puedan desarrollar acciones sociales futuras con impacto en la sociedad.
- Fomentar la educación ética y crítica del alumnado, así como el desarrollo de un carácter autónomo para que en el futuro puedan desarrollar acciones de emprendimiento.
- Motivar al resto del profesorado a que introduzcan metodologías, contenidos y estrategias de enseñanzas innovadoras en sus asignaturas y, así, fomentar comportamientos prosociales y de servicio en el alumnado.
- Establecer un trabajo en red que posibilite la coordinación entre los participantes de la experiencia (profesorado, alumnado que realiza un servicio y colectivos que lo reciben).
- Adaptar la función docente y contenidos curriculares a los requerimientos del espacio europeo de educación superior (EEES), mediante el uso de metodologías activas implicadas en el ApSU como son el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en la resolución de problemas, trabajo en equipo, etc., y responder, así, a los ODS 2030, Estrategia H2031, tratamiento de la perspectiva de género o de impacto ambiental.
- Conocer y aplicar adecuadamente estrategias necesarias para prevenir y solucionar posibles conflictos en diversos contextos multi e interculturales.

3.2. Objetivos del servicio

- Acercar la universidad a los problemas de la sociedad y más concretamente, a los contextos más próximos, donde el impacto social del alumnado universitario pueda ser mayor.
- Mejorar inclusión social y calidad de vida de los diferentes colectivos que reciben el ApSU a través de contenido curricular relacionado con una educación inclusiva, fomento de la justicia social y el deporte como herramienta social e inclusiva.
- Facilitar a menores extranjeros la iniciación hacia otros idiomas y normas/costumbres de forma que les ayude a su inclusión futura ya sea en la propia sociedad española o incluso de otro país comunitario.
- Mejorar la salud integral del colectivo migrante a través de una práctica de actividad física supervisada y motivadora.

3.3. Vinculación con los ODS

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible justifican el interés del ApSU como estrategia formativa, orientando la sensibilidad del alumnado hacia temas sociales y transformándola en compromiso real con la comunidad. De esta forma, se propicia una ciudadanía activa dispuesta a contribuir en la consecución de los ODS (en nuestro proyecto podemos destacar objetivos como la salud y el bienestar, la educación de calidad, la igualdad de género, conocimiento de idiomas como facilitador de inclusión...).

Algunos estudios recientes muestran la repercusión que tiene el ApSU en la consecución de los ODS, vinculando lo social, lo económico y lo natural en procesos colaborativos en los que se fusiona el aprendizaje técnico y el social, aplicándolo a una realidad concreta. Respecto a la experiencia que nos concierne en este apartado, la actividad física y el deporte puede incrementar beneficios sobre la inclusión social. Asimismo, se pueden lograr resultados en determinadas esferas de la vida de las personas que en algunos casos pueden llegar a ser fundamentales para tener una vida digna. Nos referimos a la actividad física y el deporte como herramienta que permite al colectivo de menores migrantes (receptores del servicio) empoderarse con el fin de poder desenvolverse mejor en su vida diaria. Igualmente, el colectivo de personas adultos migrantes verá reflejado en su salud un mantenimiento o mejora de la capacidad funcional y calidad de vida.

Desde el contenido relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera-inglés, se propicia una educación de calidad especialmente

hacia el colectivo de menores extranjeros, los cuales reciben clases de inglés por parte del alumnado universitario del grado de Educación Primaria: Especialidad en Lengua Extranjera-inglés. La docencia de este contenido curricular es simultaneada con la práctica de actividad física en una misma sesión, de manera que el trabajo llevado a cabo con el colectivo de menores será teórico-práctico, propiciando esto una mayor motivación en todos los agentes implicados. Exactamente, el método *Total Physical Response* es el más usado por el profesorado implicado de esta área, alternando actividades y juegos motores con recursos musicales y dinámicas que propicien y faciliten tanto la gramática como el lenguaje de la lengua inglesa (Corral-Robles *et al.*, 2002).

En cuanto al eje de los valores y educación intercultural, se intenta siempre ofrecer una educación adecuada a las características personales de cada persona migrante que recibe la intervención ApSU para que su inclusión en la sociedad sea lo menos traumática posible a la vez que placentera. El tratamiento transversal de una educación intercultural es el gran secreto a la hora de trabajar los valores de respeto e igualdad cultural tanto en el colectivo receptor como el alumnado involucrado, potenciando la convivencia diaria de estos grupos durante las intervenciones ApSU (Ruiz-Montero *et al.*, 2023).

Para que estos procesos formativos tengan los efectos previstos, tanto en el aprendizaje como en el servicio, se han de establecer procedimientos formativos que den sentido a las acciones desarrolladas. Esta progresión no se produce de manera espontánea o arbitraria. Se requiere poner a disposición del alumnado herramientas que favorezcan procesos de aprendizaje conscientes, sentidos y vividos, tanto desde un marco general o macro como particular o micro. En el primer caso (macro), los ODS serán la guía que orientarán el aprendizaje con sentido; mientras que en el segundo (micro), las emociones articularán el aprendizaje sentido, bien por la utilidad que aporta a las chicas adolescentes (como grupos vulnerables) o por la conciencia cívica que despierta en el alumnado (grupo que realiza el servicio).

Respecto a los ODS con los que se este proyecto se relaciona y que se presentan a continuación, los tres ejes se relacionan directa o indirectamente con todos ellos. Sin embargo, el eje 1) AFD se relaciona en especial con el ODS 3 y 10, mediante los efectos de la práctica física en la salud y hábitos saludables, así como conductas de respecto en el desarrollo de ejercicios físicos. El eje 2) Lengua Extranjera: inglés, tendrá relación con los ODS 4 y 10, mediante clases de inglés y mejora del nivel de este en diversos horarios. El eje 3) Educación Intercultural se relaciona de forma concreta con el ODS 4, 5 y 16 para potenciar una educación apta y útil que ayude a la inclusión de todas las personas en cualquier contexto.

3. Salud y Bienestar
4. Educación de Calidad
5. Igualdad de Género
10. Reducción de desigualdades
16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas

4. Concreción del desarrollo del proyecto

La experiencia ApSU que se ha desarrollado ha demostrado que el profesorado debe insistir más aún en el desarrollo de un pensamiento crítico y un trabajo próximo a la realidad laboral. Las personas egresadas pueden aprender y desarrollar competencias útiles, prácticas y eficientes en el mercado laboral; a la vez que se forman para ejercer una ciudadanía participativa y comprometida con la sociedad actual y futura.

La intervención del presente proyecto versa sobre tres ejes/contenidos fundamentales a trabajar con las personas del colectivo y los contextos del ApSU, entre ellos están:

1. Valores Interculturales
2. Aprendizaje de Inglés como lengua extranjera
3. Actividad Física

El primer eje pretende regular espacios de aprendizaje que atiendan a necesidades educativas centradas en igualdad de género, equidad y respeto, resolución pacífica de conflictos, educación de emociones y valores, habilidades sociales, etc. El segundo eje está relacionado con la mejora de un idioma tan internacional como el inglés. Este hecho ayudará a que muchos jóvenes migrantes y familias se puedan mover de manera más fácil por el continente europeo, ya que muchos de ellos no tienen como destino nuestro país. En cuanto menores, aprenderán otra lengua extranjera además del español, ayudando, a su vez, en su inclusión en el sistema educativo, dado que el idioma inglés es una materia instrumental. Finalmente, el tercer eje responderá a mejorar la calidad de vida, salud, hábitos higiénicos, mejora de la autoestima de jóvenes, adultos y mayores, con o sin diversidad o limitaciones funcionales, se fomentará, asimismo, el entretenimiento y el respeto por los demás y la diversión. La forma de organizar el trabajo y la metodología que se pretende seguir en el presente proyecto se basará en los criterios de organización secuencial y tareas desarrolladas por el profesorado de este proyecto.

Por consiguiente, el plan de trabajo se estructura en tres fases:

Fase 1: Planificación

- Fase previa a la realización del servicio por parte del alumnado en la institución colaboradora. Se lleva a cabo durante la docencia de cada asignatura participante, principalmente en las primeras cuatro semanas. En ella, se explica al alumnado las características y formas de abordar la metodología ApSU, preparación, diseño y cómo actuar en el contexto real. Además, se dan a conocer las diferentes entidades con las que se trabajará en el PID y se explicarán sus características. Se seleccionan los contenidos de la asignatura que se van a trabajar durante las sesiones de ApSU con el colectivo receptor.
- Se forma al profesorado implicado y estos ponen en común ideas y expectativas de la implantación ApSU sobre las diferentes asignaturas de las que son responsables. Se recopilan dudas, decisiones tomadas y se determinan líneas de trabajo sobre su alumnado. Igualmente, se debaten o crean herramientas para registrar el nivel de ajuste del proyecto con el requerimiento de cada institución, hasta dónde se ha involucrado el alumnado, etc.
- El contacto y acuerdo con las instituciones implicadas es fundamental en esta fase, estableciéndose un contacto directo entre equipo del proyecto y la persona responsable de cada institución, así como los tutores externos (persona responsable del alumnado en la institución donde se lleve a cabo el ApSU).
- Puede que sean necesarios dos seminarios/reuniones donde en el primero, participan solo el profesorado, con el fin de exponer la metodología ApSU, objetivos/competencias propuestas y se tendrá en cuenta qué contenidos (de cada asignatura) se va a trabajar, pensando siempre en las características de cada colectivo participante en el ApSU. El segundo seminario servirá para informar al alumnado participante sobre las características de la metodología ApSU y qué instituciones participan para organizar las intervenciones. Para la adjudicación del lugar donde se llevará a cabo el ApSU, siempre se tiene en cuenta la sintonía entre los contenidos trabajados y las características del colectivo, así como la actitud y profesionalidad del alumnado.

Fase 2: Puesta en práctica del servicio

- En esta fase, el alumnado desarrolla el ApSU en la institución asignada bajo la tutorización del propio profesorado de la asignatura y del tutor externo. Una vez más, no hay que olvidar que el ApSU es el aprendizaje de un contenido curricular, pero, en vez de hacerse en

el aula, se lleva a cabo en un contexto social con colectivos desfavorecidos.

- El alumnado interviene con colectivos vulnerables, durante dos horas semanales a lo largo de cuatro u ocho semanas consecutivas (uno o dos meses dependiendo de la asignatura), donde afiancen contenidos curriculares tratados anteriormente en clase y ofrezcan a la vez un servicio a personas vulnerables. La realización del servicio se puede llevar a cabo de manera individual, por parejas o grupal, siempre y cuando el profesorado implicado lo vea pertinente y las características del colectivo y contexto lo permitan. El compromiso del alumnado implica asistencia, preparación y, sobre todo, empatía hacia los demás.

Fase 3: Evaluación

- Tras el periodo de intervención, el proceder y trabajo del alumnado durante el proceso, así como los contenidos curriculares asimilados, son evaluados por el profesorado de cada asignatura. También se tiene en cuenta la evaluación del tutor de externo de cada institución, ya que será el contacto más directo y punto de encuentro entre «alumnado, colectivo vulnerable, contexto y profesorado».
- Nuevamente, se organiza otro seminario/reunión con el profesorado implicado en el proyecto para evaluar y discutir las herramientas usadas (teniendo en cuenta la Fase 1); determinar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) y establecer un grupo de diálogo con las instituciones y colectivos participantes que conduzcan a un mayor ajuste de las experiencias en el futuro. De todo lo anterior, se pretende que haya una divulgación social y académica tras explicar la experiencia públicamente a través de medios de comunicación y aportar trabajos a congresos y publicaciones de impacto que den muestra de la importancia de la formación universitaria y la responsabilidad social que la universidad tiene.

En cuanto al seguimiento y evaluación del desarrollo de las fases expuestas, los objetivos propuestos y contenidos a trabajar son:

- Observar el desarrollo profesional, académico y personal del alumnado implicado en las diferentes situaciones experimentadas.
- Intervenir satisfactoriamente con los colectivos receptores de ApSU, respetando la metodología del presente proyecto y peculiaridades.
- Comprobar la asimilación de contenidos curriculares durante y tras la intervención ApSU por parte del alumnado implicado.

- Reflexionar personalmente sobre las intervenciones ApSU y que el alumnado también lo haga mediante la elaboración semanal de un diario reflexivo.
- Familiarizar al alumnado con las herramientas tecnológicas a trabajar durante el curso académico a través de las redes sociales o la plataforma de la propia asignatura, dependiente de la universidad.
- Herramientas empleadas en las diferentes asignaturas implicadas:
 - Constatación del dominio de los contenidos, teóricos y prácticos, y elaboración crítica de estos.
 - Portafolios, informes, diarios.
 - Técnicas y escalas de observación.
 - Informes o memorias de prácticas.
 - Actividades académicas a las que les corresponde un porcentaje de la calificación.

En función de las actividades desarrolladas, se analizará grupal e individualmente la idoneidad de estas, su dificultad para llevarlas a cabo y su relación con los objetivos del presente proyecto-experiencia:

- Herramientas empleadas en las diferentes asignaturas implicadas:
 - Portafolios, informes, diarios
 - Técnicas y escalas de observación
 - Informes o memorias de prácticas
 - Evaluación recíproca
 - Actitud participativa y activa demostrada en el desarrollo de las clases

5. Resultados

5.1. Resultados conseguidos por parte del alumnado participante

- Puesta en práctica de nuevas metodologías de enseñanza para que el alumnado participe directamente, así como los beneficios sobre el colectivo migrante y el conjunto de la sociedad.
- Aprendizaje del sentido de la responsabilidad otorgada y pautas de aplicación para la gestión de proyectos desde una vertiente ética, justa y estratégica; favoreciendo el fomento hacia el emprendimiento.

5.2. Resultados conseguidos a nivel de proyecto y por parte del profesorado participante

- Conocimiento de un modelo de gestión y organización que permita conocer y trabajar los verdaderos intereses y necesidades tanto del alumnado como de los distintos colectivos participantes en el ApSU.
- Revisión y replanteamiento del proyecto tras un análisis DAFO en profundidad para posteriores proyectos relacionados e implantados por parte del equipo de profesorado e instituciones participantes.
- Responder claramente a la responsabilidad de justicia social universitaria desde la perspectiva docente en el Campus de Melilla y su contexto próximo.
- Establecimiento de un sistema de comunicación que aporte una mayor retroalimentación al proyecto presente y a futuros estudios similares.

5.3. Fortalezas

Futuros proyectos de investigación de ApSU deberían abordar la inclusión y equidad de colectivos en desventaja social desde un modelo inclusivo. El desarrollo de esta intervención ApSU favorece conocimientos y técnicas en la investigación educativa que ayudarán a mejorar las competencias docentes futuras. En cuanto a las repercusiones que pueda tener este proyecto sobre futuras líneas de investigación, estas deben ir enfocadas a la mejora del tejido social, incidiendo directamente sobre el impacto socioeconómico de los grupos vulnerados o en situación de desventaja con los que se interviene, y a los que se ofrece un servicio, basado en la solidaridad y en la justicia Social.

La universidad tiene una responsabilidad ineludible y este proyecto de índole social es ejemplo de ello. Futuros proyectos de investigación deben tener como principal «reto» la confirmación y valoración de que el ApSU es una metodología eficaz en la enseñanza universitaria, demostrando que ofrece mejoras en los aprendizajes y en el desarrollo de las competencias profesionales futuras relacionadas con la educación. Todo ello, en conexión con un compromiso ético y de servicio a la comunidad en la que el alumnado deberá sacar su potencial docente y el lado más humanitario e inclusivo.

5.4. Debilidades

Algunas debilidades son latentes durante toda la experiencia, ya sea por la falta de experiencia del profesorado, la complejidad de la propia me-

metodología, o el tiempo empleado en la organización y coordinación con las entidades colaboradoras. Esto hace que, a veces, la atención hacia el desarrollo de las futuras sesiones ApSU pueda verse algo mermada. Además, hay una incertidumbre que experimenta el alumnado en relación con la utilidad del servicio, así como la inseguridad ante la necesidad de atender a un colectivo diverso como es el de las personas migrantes.

En cuanto a la competencia del alumnado según la experiencia, contenido a trabajar y las estrategias metodológicas, hay una limitación que debe ser continuamente supervisada por los otros agentes implicados en una intervención ApSU como es el profesorado y las instituciones colaboradoras.

5.5. Propuestas de mejora

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las futuras líneas de trabajo deben orientarse hacia el mayor número de grupos y colectivos vulnerados posible para que el alumnado universitario, con vocación docente, pueda aprender mientras conoce diferentes problemáticas y realidades (personas mayores en riesgo de exclusión social, familias sin recursos, personas drogodependientes, personas con diversidad funcional y cognitiva, personas sin hogar, etc.). Otra opción sería la posibilidad de trabajar la metodología ApSU en otras áreas no afines a Ciencias Sociales como pueden ser carreras sanitarias, técnicas, de derecho, arquitectura, etc. Hay multitud de estudios de impacto sobre ApSU en alumnado universitario y de formación profesional que no se relacionan el campo de la enseñanza. Sin embargo, si son campos donde las metodologías activas y cooperativas no son conocidas por el profesorado. Por ello, pueden ser posibles líneas prioritarias de actuación.

6. Conclusiones

Esta experiencia ayudará a alcanzar el compromiso de responsabilidad social que la Universidad debe desempeñar en la sociedad. Si bien, en ese marco, las acciones pueden concretarse de diferentes formas, tres son las acciones centrales que se proponen en este proyecto y que repercutirán directamente en el impacto social de la misma: investigación; transferencia; e internacionalización. La continuación de un grupo de trabajo especializado (profesorado, alumnado e institución participante) permitirá establecer los vínculos necesarios para transmitir conocimientos y formas de cooperación más útiles entre profesorado, alumnado y colectivo migrante. La idea de este proyecto-experiencia es

conseguir un seguimiento, control y evaluación del programa de ApSU en AFD, valores interculturales e idiomas-inglés para la inclusión social con instrumentos tales como la escala de observación, cuestionarios, la guía de buenas prácticas y protocolos de valoración de programas tanto en el alumnado universitario como el colectivo receptor. La transferencia del conocimiento y la internacionalización permitirán extender las experiencias y buenas prácticas a otros proyectos de ApSU, en otros contextos y entornos. Todo ello constituirá el reflejo de los resultados de formación en un sector social enmarcado en dos colectivos (alumnado universitario y colectivos en desventaja social).

7. Referencias bibliográficas

- Corral-Robles, S., Hooli, E. M., Ortega-Marín, J. L. y Ruiz-Montero, P. J. (2022). Competencias y Aprendizaje-Servicio mediante actividad física en futuros docentes de inglés. *Retos*, 45, 821-832.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3). Santiago.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Ministerio de Universidades. *BOE* núm. 233, de 29 de septiembre de 2021.
- Ruiz-Montero, P. J., Corral-Robles, S., García-Carmona, M. y Leiva-Olivencia, J. J. (2023). Development of prosocial competencies in PETE and Sport Science students. Social justice, Service-Learning and Physical Activity in cultural diversity contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(3), 244-258. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1976740>

**Transferencia de la investigación
en aprendizaje-servicio en
actividad física y deporte para
su aplicación práctica**

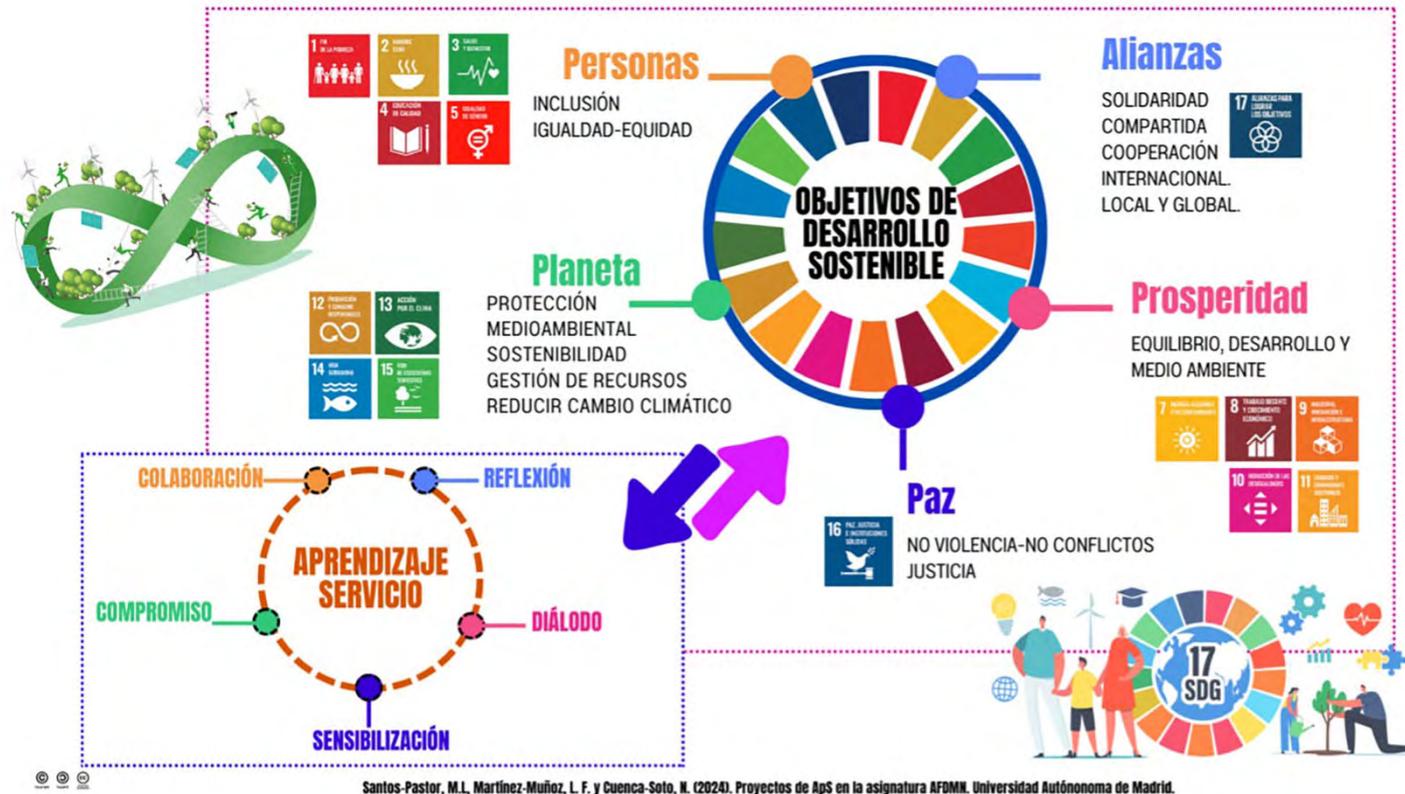


© Santos-Pastor, M.L.; Ruiz-Montero, P.J.; Chiva-Bartoll, O. y Martínez-Nuñoz, L.F. (2021). Guía Práctica para el Diseño e Intervención en Programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte (España, Andalucía, Registro propiedad intelectual num. MA-00375-2021). Junta de Andalucía.

Infografía 1. Fases para la elaboración de proyectos de ApS Universitario



Infografía 2. Pasos a seguir para la elaboración de proyectos de ApS en Educación Física en Primaria y Secundaria



Infografía 3. Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles en los proyectos de ApS

Aprendizaje-Servicio INCLUSIÓN

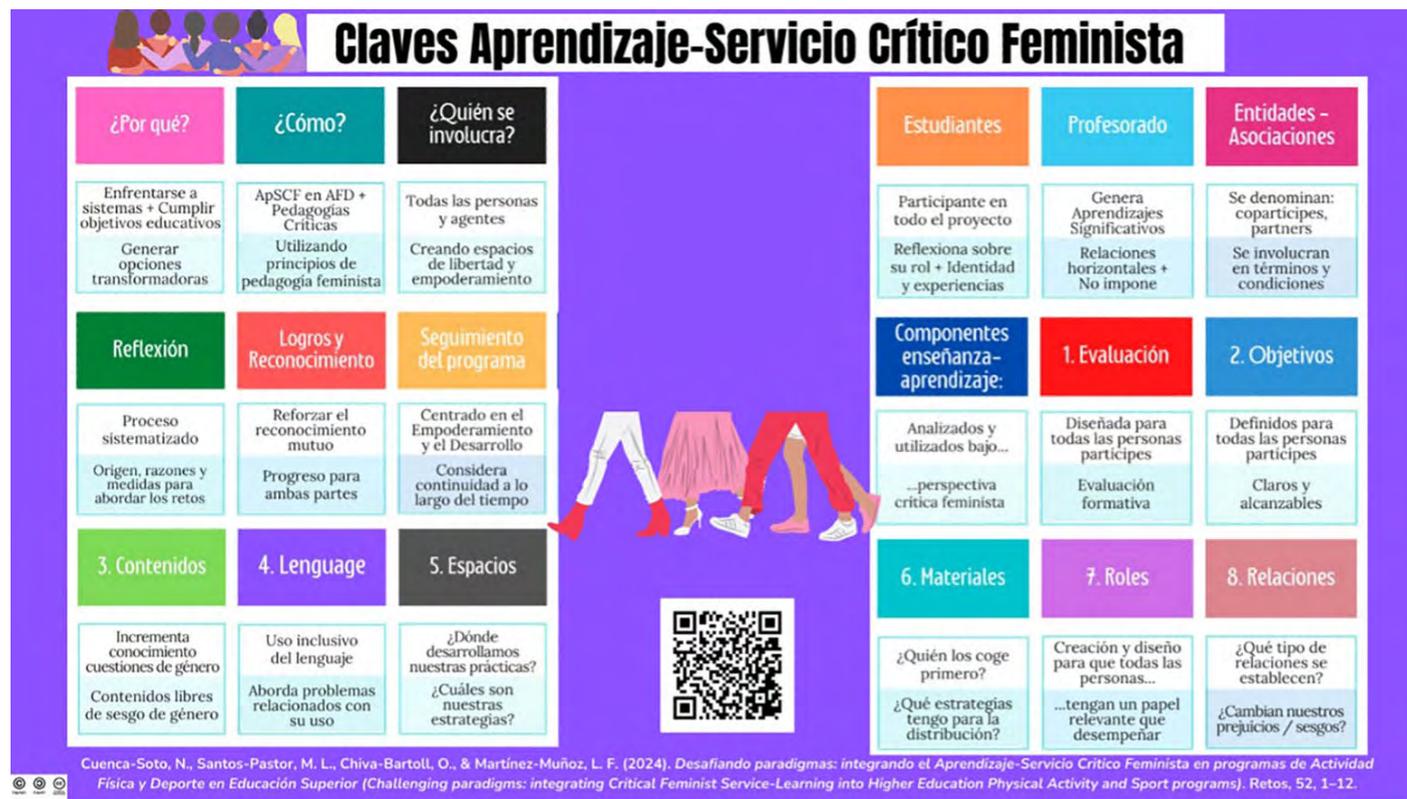


Santos-Pastor, M.L, Martínez-Muñoz, L.F. y Cuenca-Soto, N. (2020). Proyectos de ApS en la asignatura AFDMM. Universidad Autónoma de Madrid.

Infografía 4. Proyectos de ApS desde un enfoque inclusivo



Infografía 5. Proyectos de ApS desde un enfoque de sostenibilidad



Infografía 6. Proyectos de ApS desde un enfoque crítico feminista

Sobre los coordinadores

MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR

Licenciada y doctora en Educación Física. Graduada en Educación Social. Profesora titular en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del grupo de investigación UAM Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte. Coordinadora del área de Innovación de la Cátedra Unesco de Educación para la Justicia Social de la UAM. Coordinadora de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social. Ha sido IP del proyecto I+D *Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y el deporte. Oportunidad para la inclusión social* (Ref. PID2019-105916RB-100). Sus principales líneas de investigación son el aprendizaje-servicio en actividad física y deporte, la actividad física en el medio natural, la evaluación formativa y compartida en educación superior, y las metodologías activas en educación física.

ENRIQUE RIVERA-GARCÍA

Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada y premio extraordinario de tesis doctoral. Profesor titular de Universidad, realiza sus tareas docentes e investigadoras en la mencionada universidad desde 1993. Centrado en el ámbito de la didáctica de la Educación Física y la pedagogía sociocrítica, coordina el grupo de investigación andaluz de Educación Física para la Transformación Social. Experto en investigación cualitativa con el software NVivo, imparte seminarios y cursos de formación en diferentes universidades nacionales e internacionales. Tiene una larga trayectoria de más de 200 cursos o seminarios impartidos a lo largo de los últimos veinte años. Impulsor de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS). Ha sido IP del proyecto I+D *Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y el deporte. Oportunidad para la inclusión social* (Ref. PID2019-105916RB-100). Actualmente, sus líneas de investigación principales se construyen en torno a la utilización de la actividad física escolar como motor de cambio de valores y social, y en la mejora de la investigación cualitativa a partir del uso de software como facilitador de los procesos de gestión y análisis de la información producida.

Índice

Prólogo.....	11
Presentación: aprendizaje-servicio, una oportunidad para la inclusión social.....	15
Actividad física y deporte, oportunidad para la inclusión social.....	17
Referencias bibliográficas.....	22

BLOQUE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

1. Antecedentes y evolución del aprendizaje-servicio en actividad física y deporte: una mirada crítica.....	29
1. Introducción.....	29
2. Antecedentes y orígenes del aprendizaje-servicio.....	30
3. Evolución del aprendizaje-servicio universitario en la actividad física y deporte.....	33
4. El aprendizaje-servicio desde una mirada internacional: países que más investigan.....	35
5. Impacto del aprendizaje-servicio en las investigaciones científicas.....	38
6. Conclusiones.....	40
7. Referencias bibliográficas.....	41
2. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas para la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte.....	47
1. Consideraciones del aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte.....	47
2. Aproximación conceptual al aprendizaje-servicio universitario: una perspectiva crítica.....	48
3. La conexión del aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles: educación, alianzas y bienestar.....	52

4. Fases de los programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte	54
4.1. Fase de preparación	55
4.2. Fase de planificación	55
4.3. Fase de ejecución	56
4.4. Fase de evaluación y reconocimiento	56
4.5. La reflexión como fase transversal	57
5. Conclusiones.	57
6. Referencias bibliográficas.	58
3. Hacia un quehacer universitario renovado: propuesta de un código ético y de conducta para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior	61
1. La educación superior en la encrucijada de las éticas aplicadas.	61
2. Una brújula para un quehacer universitario renovado	63
3. Un código ético y de conducta para orientar el desarrollo de proyectos de ApS en la educación superior	65
4. Código ético y de conducta para proyectos de ApS en la educación superior	67
4.1. Identidad del aprendizaje-servicio	68
4.2. Valores y principios generales del aprendizaje-servicio	68
4.3. Del alumnado y profesorado.	70
4.4. De los gestores y responsables académicos de la Universidad	73
5. Referencias bibliográficas.	74

BLOQUE II. HERRAMIENTAS Y ORIENTACIONES PARA LA VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

4. Herramienta para el seguimiento y la evaluación de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Matriz de indicadores	77
1. Introducción	77
2. Proceso de construcción de la Matriz MI_ApSU para la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio universitario	79
2.1. Estructura de la matriz MI_ApSU para la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio universitario	79
2.2. Dimensiones e indicadores de la MI_ApSU	81
2.2.1. Agentes implicados en un proyecto de aprendizaje-servicio universitario	84
2.2.2. Fases de un proyecto de aprendizaje-servicio universitario.	89

3. Protocolo para la aplicación de la Matriz MI_ApSU	95
4. A modo de síntesis	96
5. Referencias bibliográficas.	97
5. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte.	99
1. Justificación: ¿por qué utilizar la rúbrica de autoevaluación?	100
2. ¿Cómo se estructura la rúbrica de proyectos de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte?	100
3. ¿Cómo se definen los diferentes niveles de la rúbrica?	101
4. Consideraciones generales para la aplicación de la rúbrica	109
5. Consideraciones finales	109
6. Referencias bibliográficas.	109

BLOQUE III. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LOS
PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN
LOS AGENTES IMPLICADOS

6. Evaluación del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el alumnado.	113
1. Introducción	113
2. Procedimientos, técnicas e instrumentos para la valoración del alumnado	114
2.1. Escala para evaluar el aprendizaje-servicio en actividad física y deporte	114
2.2. Procedimiento para aplicar la escala E-ASAF	115
2.3. Diario reflexivo del alumnado	116
2.4. Entrevista grupal con el alumnado.	118
3. Conclusiones.	120
4. Referencias bibliográficas.	121
7. Aproximación a las teorías implícitas de los participantes como facilitadores para la construcción del guion de entrevista semiestructurada para el profesorado	123
1. Introducción	123
2. Metodología utilizada.	127
2.1. Contexto y participantes	127
2.2. Técnica de recogida de información	128
2.3. Estrategia de análisis utilizada para elaborar el guion de la entrevista	128

3. Análisis e interpretación de resultados.	129
3.1. Dimensión 1: Sobre el proceso de aprendizaje-servicio	129
3.2. Dimensión 2: Sobre el rol docente y su identidad.	130
3.3. Dimensión 3: Sobre el impacto social.	130
4. Conclusiones.	131
5. Referencias bibliográficas.	132
8. Una propuesta de guion de entrevista: la presencia de las personas responsables de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio universitario.	137
1. Introducción	137
2. El proceso seguido para la construcción del guion de la entrevista	139
3. Recomendaciones para llevar a cabo la entrevista	140
4. Recapitulando.	143
5. Referencias bibliográficas.	143
9. Orientaciones para la construcción de instrumentos de recogida de información para personas receptoras en proyectos de aprendizaje-servicio universitario	145
1. Introducción	145
2. Aspectos a considerar para conocer los efectos del aprendizaje-servicio universitario en las personas receptoras del servicio	146
2.1. ¿Qué información recoger, dependiendo de qué persona informa y qué consideraciones tener en cuenta con respecto a los instrumentos según la característica de la persona receptora?	148
2.2. ¿Qué tiempos y pautas de recogida de información seguir?	149
3. La entrevista como instrumento de recogida de información de los colectivos receptores del servicio	151
4. Recapitulando.	153
5. Referencias bibliográficas.	153
6. Anexos	154

BLOQUE IV. EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS EN
 APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
 PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

10. Experiencia 1. Transformando realidades. Un estudio de caso de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU en el programa Campus Bizia Lab. El aprendizaje-servicio en los trabajos de fin de grado y máster	163
1. Introducción	163
2. Características del proyecto de ApS en AFD en el marco del programa formativo o asignatura.	164
3. Contextualización del proyecto	164
3.1. Descripción del contexto del proyecto	164
3.2. Entidad/colectivo/reto social.	165
3.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre	166
3.4. Vinculación con los ODS.	166
3.5. Objetivos de aprendizaje	167
3.6. Objetivos del servicio	167
4. Concreción del desarrollo del proyecto	168
4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...)	168
4.2. Metodología de las acciones	170
4.3. Cronograma. Temporalización de acciones. Recursos	171
4.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio	172
4.5. Procesos de reflexión.	173
4.6. Difusión del proyecto	174
4.7. Celebración del proyecto	175
5. Resultados.	175
5.1. Relación de TFG y TFM entre 2018 y 2022	175
5.2. Valoración crítica del proyecto: fortalezas y debilidades	180
5.3. Propuestas de mejora.	181
6. Conclusiones.	181
7. Referencias bibliográficas.	182
11. Experiencia 2. Perspectiva de género en proyectos de aprendizaje-servicio en actividades físico-deportivas en el medio natural.	185
1. Introducción	185
2. Características del proyecto de ApS en actividad física y deporte en el marco del programa formativo o asignatura	186

3. Contextualización del proyecto	187
3.1. Descripción del contexto del proyecto	187
3.2. Entidad/colectivo/reto social.	187
3.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre	188
3.4. Vinculación con los ODS.	189
3.5. Objetivos de aprendizaje.	189
3.6. Objetivos de servicio.	190
4. Concreción del desarrollo del programa	190
4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...).	190
4.2. Cronograma. Temporalización de acciones. Recursos	191
4.3. Metodología de las acciones	192
4.3.1. Fase de preparación	192
4.3.2. Fase de diseño de la intervención	193
4.3.3. Fase de ejecución	193
4.3.4. Fase evaluación-celebración-difusión	194
4.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio	194
4.5. Procesos de reflexión.	196
4.6. Difusión del proyecto	196
5. Resultados.	197
5.1. Fortalezas.	197
5.2. Debilidades	198
5.3. Propuestas de mejora.	198
6. Conclusiones.	199
7. Referencias bibliográficas.	199
12. Experiencia 3. Escalada para Conectar: un proyecto de aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la salud mental	203
1. Introducción	203
1.1. Escalada, intervención comunitaria y salud mental	204
1.2. Aprendizaje-servicio universitario en la formación universitaria	204
1.3. Espacios comunitarios: vínculos y pertenencia en salud mental.	204
2. Contextualización del proyecto	205
2.1. ¿Qué es Escalada para Conectar?	205
2.2. ¿Cómo es nuestro camino conjunto?	205
2.3. La Fundación INTRAS.	205
2.4. Proyectos de aprendizaje-servicio universitario y actividad física en la Universidad de Valladolid	206
2.5. ¿Qué buscamos?	207

3. Concreción del desarrollo del proyecto	207
3.1. Propósitos y principios de procedimiento.	208
3.2. Espacios	209
3.3. Temporalización	209
3.4. El modelo de sesión.	209
3.5. Proceso de evaluación, reflexión y reformulación	211
4. Resultados generales.	212
4.1. Repensando el aprendizaje-servicio universitario	212
4.2. Escalada para Conectar: indicios de su valor como práctica social.	217
5. Conclusiones.	218
6. Referencias bibliográficas.	220
13. Experiencia 4. Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en alumnado con discapacidad intelectual del programa Promotor.	221
1. Introducción	221
2. Características del proyecto	223
2.1. Contextualización del proyecto.	223
2.2. Objetivos del aprendizaje	224
2.3. Objetivos del servicio	225
2.4. Vinculación con los ODS.	226
3. Concreción del desarrollo del proyecto	227
4. Resultados.	231
4.1. Fortalezas.	232
4.2. Debilidades	232
4.3. Propuestas de mejora.	233
5. Conclusiones.	234
6. Referencias bibliográficas.	234
7. Anexo	235
14. Experiencia 5. Derribando muros: un proyecto de ApS a través de la actividad físico-deportiva en el ámbito de justicia juvenil desde el máster de formación del profesorado de la Universidad de La Laguna.	237
1. Introducción	237
2. Características del proyecto de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en el marco del programa formativo o asignatura	238
3. Contextualización del proyecto	238
3.1. Descripción del contexto del proyecto	238
3.2. Entidad social	241

3.3. Vinculación con los ODS.	241
3.4. Objetivos de aprendizaje.	241
3.5. Objetivos del servicio	242
4. Concreción del desarrollo del proyecto	242
4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...)	242
4.2. Metodología de las acciones	245
4.3. Evaluación del aprendizaje y del servicio	245
4.4. Procesos de reflexión.	247
4.5. Difusión del proyecto	247
4.6. Celebración del proyecto.	250
5. Resultados.	250
5.1. Valoración crítica del proyecto	250
5.2. Fortalezas.	250
5.3. Debilidades	251
5.4. Propuestas de mejora.	252
6. Conclusiones.	252
7. Referencias bibliográficas	253
15. Experiencia 6. Aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y deporte: una propuesta por la inclusión de colectivos infantiles	255
1. Introducción	255
2. Características del proyecto de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte en el marco del programa formativo o asignatura	256
3. Contextualización del proyecto	256
3.1. Descripción del contexto del proyecto	256
3.2. Entidad/colectivo/reto social.	257
3.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre	258
3.4. Vinculación con los ODS.	258
3.5. Objetivos de aprendizaje	259
3.6. Objetivos del servicio	259
4. Concreción del desarrollo del proyecto	259
4.1. Programa y/o acciones llevadas a cabo (sesiones, eventos, jornadas...)	259
4.2. Metodología de las acciones	261
4.3. Cronograma. Temporalización de acciones. Recursos	262
4.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio	263
4.5. Procesos de reflexión.	264
4.6. Difusión del proyecto	264

5. Resultados	265
5.1. Fortalezas	265
5.2. Debilidades	266
5.3. Propuestas de mejora	266
6. Conclusiones	266
7. Referencias bibliográficas	267
16. Experiencia 7. Aprendizaje-servicio crítico feminista en centros penitenciarios en Cataluña a través de la actividad física y el deporte	269
1. Introducción	269
2. Contextualización del proyecto	270
2.1. Descripción del contexto del proyecto	270
2.2. Entidad/colectivo/reto social	271
2.3. Centro/titulación/asignatura(s)/curso/semestre	272
2.4. Vinculación con los ODS	272
2.5. Objetivos de aprendizaje	272
2.6. Objetivos de servicio	272
3. Concreción del desarrollo del proyecto	273
3.1. Fase inicial o de preparación	273
3.2. Fase intermedia o de implementación del proyecto	273
3.3. Fase final o de valoración de la experiencia	273
3.4. Evaluación del aprendizaje y del servicio	274
3.5. Proceso de reflexión	274
3.6. Difusión del proyecto	275
3.7. Celebración del proyecto	275
4. Valoración crítica del proyecto	276
4.1. Fortalezas y debilidades	276
4.2. Propuestas de mejora	277
5. Conclusiones	277
6. Referencias bibliográficas	278
17. Experiencia 8. Programa de aprendizaje-servicio con migrantes en la Ciudad Autónoma de Melilla: actividad física, aprendizaje de inglés como lengua extranjera y valores interculturales	281
1. Introducción	281
2. Características del proyecto	283
3. Contextualización del proyecto	284
3.1. Objetivos de aprendizaje	285
3.2. Objetivos del servicio	286
3.3. Vinculación con los ODS	286

4. Concreción del desarrollo del proyecto	288
5. Resultados.	291
5.1. Resultados conseguidos por parte del alumnado participante	291
5.2. Resultados conseguidos a nivel de proyecto y por parte del profesorado participante.	292
5.3. Fortalezas.	292
5.4. Debilidades	292
5.5. Propuestas de mejora.	293
6. Conclusiones.	293
7. Referencias bibliográficas.	294
 Transferencia de la investigación en aprendizaje-servicio en actividad física y deporte para su aplicación práctica.	 295
 Sobre los coordinadores	 303

Guía de buenas prácticas

Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte

Esta guía emana de la investigación que ha tratado de conocer y comprender las posibilidades del aprendizaje-servicio universitario (ApSU) en la actividad física y el deporte (AFD) para la inclusión social de colectivos desfavorecidos. El éxito de estos programas viene avalado por la mejora de las condiciones de acceso a la AFD de colectivos desfavorecidos, su adaptación a las necesidades personales y colectivas, el impulso de su empoderamiento y el activismo para lograr beneficios reales, así como por la motivación y la sensibilización sobre el interés de la práctica de AFD en la mejora de la calidad de vida de las personas.

El volumen se estructura en cuatro apartados. En el primero se exponen los fundamentos teóricos del ApSU desde una visión crítica y global, y se concretan las claves para realizar un proyecto de calidad y su conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. También, como importante novedad, se presenta un código ético y de conducta para el desarrollo de proyectos de ApSU. En la segunda parte se aportan pautas y procedimientos para valorar el impacto de los proyectos de ApSU en los agentes. En la tercera sección se presentan herramientas para recoger la voz de las personas participantes (colectivos, entidades, profesorado, alumnado). En el cuarto bloque se presentan ocho buenas prácticas de ApSU en AFD desarrolladas con diversos colectivos en diferentes contextos geográficos y formativos. Para finalizar, se incluyen diversas infografías diseñadas a partir de los resultados de la investigación de la práctica, con el propósito de ofrecer un enfoque crítico-transformativo y de establecer las pautas que se han de seguir para desarrollar proyectos de ApSU para la justicia social.

Financiación: Proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de «Proyectos I+D+i» en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 01100011033. Duración: 3 años y 8 meses (2020-2024).

