

Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva Limitations of service-learning in initial training in physical activity and sports

María Luisa Santos-Pastor, Laura Cañadas, Luis Fernando Martínez-Muñoz
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen. El Aprendizaje-Servicio constituye un enfoque innovador que fomenta la participación solidaria del alumnado. Ha mostrado tener beneficios tanto para el aprendizaje como para su desarrollo personal. Aunque no se duda de la potencialidad formativa de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, su aplicación presenta limitaciones (dificultades e inconvenientes) que requieren una revisión profunda, con el fin de poder obtener criterios claros para el desarrollo de experiencias de éxito. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar las limitaciones de la implementación de una experiencia de Aprendizaje-Servicio en actividad físico-deportiva en formación inicial. Participaron tres docentes de la asignatura Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid y 30 alumnos de segundo curso con participación voluntaria y 61 receptores del servicio. La información se recogió a través de un portafolio del alumnado y entrevistas al alumnado y el diario del docente. Entre las dificultades detectadas en la experiencia destacan: (1) la falta de formación y experiencia del alumnado universitario en lo referente al diseño, intervención y evaluación de proyectos de actividad físico-deportiva; (2) la elevada carga de trabajo tanto para profesorado como para alumnado; y (3) la dificultad para desarrollar acciones coordinadas, tanto entre programas, como entre profesorado y alumnado, como entre el propio alumnado. La limitación de la investigación viene dada por el contexto de estudio y la aplicación de un programa específico de actividad física.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, limitaciones, formación inicial, actividad física.

Abstract. Service-Learning is an innovative approach that encourages solidarity participation of students, which has shown benefits for students' learning and their personal development. Although there is no doubt about the formative potential of Service-Learning projects, its application has limitations (difficulties and inconveniences) that require a deep review, in order to draw clear criteria for the development of successful experiences. Therefore, the aim of this research is to analyze the limitations of the implementation of a Service-Learning experience in physical activity and sport in initial training. Three teachers of the subject in Physical Activities and Sports in the Natural Environment of the Physical Activity and Sports Science degree at the Autonomous University of Madrid took part in the study, along with 30 second-year students who voluntarily offered to participate, and 61 service recipients. The information was collected through portfolios and interviews with the students, and with teachers' logs. Among the difficulties detected in the experience we found: (1) university students' lack of training and experience with the design, intervention, and assessment of physical activity and sports projects; (2) high workload for both teachers and students; and (3) difficulty to develop coordinated actions among programs, between teachers and students, and among the students themselves. Limitations of this research are represented by the study context and the application of specific programs of physical activity.

Keywords: Service-Learning, difficulties, inconveniences, physical activity.

Introducción

La Universidad se encuentra en una constante búsqueda de modelos y enfoques formativos capaces de contribuir a la mejora de la preparación académica del alumnado, permitiéndole enfrentarse a los retos que se encontrará en su profesión. El Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo un cambio profundo en la formación universitaria, obligando a adaptar las metodologías de enseñanza-aprendizaje a las demandas de una realidad profesional cada vez más compleja (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018). En esta búsqueda, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha establecido como un modelo formativo idóneo para responder a las necesidades profesionales actuales (Lough, 2018), con probados efectos para aprender en contextos reales (Deeley, 2016), hacerlo de manera solidaria con la comunidad (Whitley, Farrell, Maisonet & Hoffer, 2017) y orientado a la educación en valores y actitudes relacionadas con la responsabilidad social (Aramburuzabala, 2015). Este compromiso social supone un impulso transformador y favorecedor de la conexión entre lo que la sociedad demanda a la Universidad y la coherencia interna de su actuación, tratando de hacer compatible el dis-

curso con la acción (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá & Mas-Gil, 2017).

Se puede decir que el ApS combina el desarrollo de las competencias curriculares con el servicio a la comunidad, a través del aprendizaje crítico y reflexivo (Furco, 2003; Michigan State University, 2015). Algunos autores constatan que el alumnado universitario desarrolla los aprendizajes curriculares vinculados al proyecto formativo mientras aplica estos conocimientos en un contexto social, donde existe una necesidad determinada (Capella, Gil, Martí & Chiva, 2015; Santos, Blanco & Martínez, 2017; Santos, Martínez & Arribas, 2017; Santos, Martínez & Cañadas, 2018; Sotelino-Losada, Calvo-Varela & Rodríguez-Fernández, 2019). Este modelo apuesta por una formación que no se limita exclusivamente al desarrollo de unas competencias específicas vinculadas al campo profesional, sino que busca la formación cívica de las personas, el compromiso y la responsabilidad social. Así lo corrobora el estudio de Rodríguez-Gallego (2014), en el que se enfatiza la importancia de la metodología ApS en la enseñanza universitaria por su contribución a la mejora del aprendizaje académico y al fortalecimiento del compromiso social.

El ApS universitario, según afirma Deeley (2016), es una herramienta pedagógica con efectos demostrados en la mejora del compromiso con la comunidad y abordado desde el aprendizaje curricular (Kenworthy-U'Ren, 2003). Además de logros académicos por el aprendizaje experiencial (Tejada,

2013), incrementa la sensibilidad social del alumnado hacia situaciones de desigualdad, diversidad, justicia social (Aramburuzabala, 2015) y favorece un desarrollo personal comprometido con la transformación y la mejora de la sociedad (Deeley, 2016). Asimismo, el ApS se vincula con la pedagogía crítica, en tanto que permite cuestionar las ideas previas, admite el carácter provisional de la acción y favorece su transformación (mejora) desde la reflexión crítica (Aramburuzabala & García-Peinado, 2012; Eyley, Giles, Stenson & Gray, 2000; Lester, Tomkovick, Wells, Flunker & Kickul, 2005). Diversos estudios muestran el ApS como una propuesta formativa con repercusión en el desarrollo profesional, ético y personal (Opazo, 2015; Saz & Ramo, 2015), así como una posibilidad de innovación social y de mejora de la calidad de la enseñanza (Martínez, Martínez, Alonso & Gezuraga, 2013).

En los últimos años están proliferando innumerables evidencias que exponen los beneficios de las experiencias formativas que se llevan a cabo en el contexto universitario, en diferentes ámbitos y áreas de conocimiento (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2007; Tapia, 2010; Rodríguez-Gallego, 2014). Entre ellas, comienzan a difundirse aquellas que se centran en la formación de profesionales de la actividad física y el deporte (Capella, Gil-Gómez & Martí-Puig, 2014; Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer & Gil-Gómez, 2018; Martí, Corbatón & Serret, 2018, Santos et al., 2018; Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2019, Santos-Pastor, Martínez-Muñoz & Cañadas, 2019), cuyos resultados demuestran los beneficios de esta metodología. En la mayoría de ellas, se percibe que la actividad física y el deporte (AFD) es un ámbito que aporta singularidad a las experiencias de ApS, además de añadir un valor único al servicio. Se puede afirmar que el ApS en AFD aparece como una asociación excelente dada su aportación particular como elemento promotor de la salud (Capella & Gil-Gómez, 2012) y como incremento de la calidad de vida de las personas.

La actividad física y el deporte, emerge como un ámbito ideal en el que aplicar el ApS (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll & García-López, 2016), dada su especificidad y su gran potencialidad para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad, destacando su aportación como elemento promotor de la salud y de un ocio activo. También se le pueden atribuir otras ventajas, entre las que destacamos: favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos mediante la aplicación de un programa de actividad física adaptada a diferentes necesidades de los colectivos; contribuir a que el alumnado participe activamente en su propia formación y lo haga motivado; estimular el empoderamiento de la comunidad para la práctica de actividad física; y adquirir una sensibilidad profesional basada en la responsabilidad cívica. Estas ventajas coinciden con las aportadas por otras investigaciones relacionadas con la formación inicial de profesorado (Aramburuzabala, Cerrillo & Tello, 2015; Murillo & Aramburuzabala, 2014), que destacan las repercusiones que tiene el ApS en el aprendizaje y en el desarrollo personal del alumnado. Así, se resalta una mayor eficacia de los aprendizajes académicos, en tanto que se produce una mejor predisposición, la adquisición de las competencias curriculares desde la práctica y una elección orientada a las salidas profesionales (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2015; Moser

& Rogers, 2005; Yeh, 2010). Además, a nivel psicológico, se produce una repercusión positiva en el autoconcepto, autoestima y autoeficacia (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013; Chiva-Bartoll, et al., 2018); y, a nivel social, la mejora del compromiso social y cívico, un conocimiento más profundo de la población con la que se trabaja y un mayor compromiso hacia la atención a la diversidad (Gil-Gómez et al., 2016; Jones, Robbins & LePeau, 2011; Langstraat & Bowdon, 2011). Estos mismos beneficios para el alumnado universitario se han mostrado en investigaciones de ApS en el ámbito de la AFD (Chiva-Bartoll et al., 2018), destacando también la incidencia que tiene en los receptores del servicio, mejorando su motivación hacia la práctica, aumentando su bagaje motriz y el conocimiento de nuevas actividades deportivas; además de adquirir un alto grado de satisfacción, debido a la interrelación con el alumnado universitario (Asún, 2014).

A pesar de las potencialidades expuestas sobre el ApS universitario, algunos estudios plantean limitaciones derivadas del empleo de este tipo de metodología, como lo constatan algunos autores de referencia. Así, Jones (2002) afirma que existe un lado oscuro en el uso de la metodología de ApS, dado que a cierto alumnado le supone una elevada dificultad aplicar aprendizajes académicos a un mundo real, no obteniendo ningún tipo de ventaja para su aprendizaje. Otros autores atribuyen sus dificultades a cuestiones de carácter más logístico. Por ejemplo, Martínez (2008) destaca el compromiso de los tiempos que implica la realización de estos proyectos en la comunidad, al tener que prepararlos previamente y, posteriormente, aplicarlos y evaluarlos desde un marco formativo exigente con procesos de tutela y seguimiento rigurosos. Por su parte, Álvarez, Martínez-Usarralde, González y Buenestado (2017) explican el peligro de que la tendencia a utilizar esta propuesta metodológica tergiversa su enfoque formativo, reduciendo el impacto reflexivo y transformador; Gil y Chiva (2014) exponen la complejidad de la aplicación de las propuestas en contextos reales, fuera del aula; Lamonedá (2018) señala el poco tiempo de intervención en el servicio, al igual que estudio de Capella-Peris, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll (2019) que perciben la necesidad de aumentar la duración e intensidad de los proyectos; Páez & Puig (2013) exponen el riesgo de resaltar la dimensión del servicio por encima del aprendizaje, desvinculándose, en ocasiones, del aprendizaje académico; Crabtree (2013) indica la falta de formación del alumnado, la ausencia de reflexión y diálogo, las visitas a las entidades o asociaciones, la escasa institucionalización y recursos para apoyar estas iniciativas, como mayores obstáculos del ApS.

No obstante, una revisión de la literatura existente sobre el ApS en el contexto universitario nos advierte de que la inmensa mayoría de estas investigaciones no profundizan sobre las limitaciones (dificultades e inconvenientes) de los proyectos de ApS en un ámbito tan específico como es el de la AFD, a pesar de que pueda ser clave para la reflexión y la implantación de experiencias de éxito, apoyadas en la revisión constante mediante ciclos de investigación-acción.

En este marco, el objetivo fundamental de este estudio es conocer y analizar las limitaciones que presentan el ApS en AFD en el contexto universitario, con lo que se producirá información relevante para orientar los proyectos futuros y obtener mejores resultados, tanto en el ámbito académico

como social. De este modo la pregunta de investigación se concreta en ¿cuáles son las limitaciones de los proyectos de ApS en AFD?

Metodología

Contextualización y descripción del programa

El estudio se desarrolló durante los cursos académicos 2016-17 y 2017-18. El proyecto de ApS se desarrolló en la asignatura Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN), que se imparte en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

El proyecto consiste en desarrollar un trabajo en grupo de carácter voluntario, implementando diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a los contenidos específicos de las AFDMN con un colectivo concreto, jóvenes universitarios con discapacidad intelectual, que participan en un programa formativo para la inclusión laboral de la Fundación Prodis, denominado Promentor. El proyecto denominado «Naturalmente Activos» se integra dentro de la asignatura como una opción o vía de aprendizaje que el alumnado elige. En este proyecto se desarrollan contenidos teórico-prácticos mediante la metodología de investigación-acción. El proceso consta de diferentes fases que se suceden con carácter cíclico: preparación (diagnóstico-diseño), acción y valoración de la acción, reflexión y replanteamiento de la acción. En cada uno de los ciclos se enmarca una propuesta de acción que, excepto la primera, comienza con el replanteamiento de la propuesta realizada en el ciclo anterior. De este modo, se mejora la calidad de las intervenciones, se favorece una enseñanza reflexiva y la formación de profesionales críticos (Stenhouse, 1985).

A través de este proyecto, el alumnado del Grado trabaja competencias útiles para su futuro profesional, aplicando los contenidos de la asignatura a una situación real, mediante el diseño e implementación de una propuesta de AFDMN, con carácter inclusivo y adaptada a las capacidades y condiciones del alumnado participante (Promentor). Los objetivos del servicio se centran en la adquisición de hábitos de práctica, desde un enfoque saludable y para la construcción de un ocio activo, procurando la vivencia de experiencias en el espacio natural, así como la concienciación sobre su cuidado y respeto (valores medioambientales).

Participantes

En esta investigación participaron docentes y estudiantes universitarios y los receptores del servicio, asumiendo, por tanto, una selección de los informantes por conveniencia. En concreto, participan dos docentes que imparten la asignatura y una persona de apoyo, así como el alumnado matriculado que seleccionó de forma voluntaria participar en el proyecto y los receptores del servicio. En total participaron 94 personas. De estas, 30 (16 alumnos y 14 alumnas) eran estudiantes del Grado. Se organizaron en seis grupos de trabajo, cada uno de cinco componentes y que se asociaban por conveniencia de manera autónoma. Casi todo el alumnado se encuentra cursando segundo curso de la titulación, habiendo superado previamente algunas asignaturas relacionadas con aspectos didácticos y metodológicos de

las actividades físicas y deportivas en general. Sin embargo, no han cursado ninguna materia relacionada con el ámbito de la discapacidad.

Cada grupo de trabajo diseñó y desarrolló entre una y tres sesiones prácticas de un contenido diferente, que se habían trabajado con anterioridad en la asignatura, entre las que destacan: orientación, nordic walking, senderismo, juegos en el medio natural, acampada y escalada (ver Tabla 1).

Los participantes en el programa Promentor fueron un total de 61 estudiantes, distribuidos entre los dos cursos en los que se organiza el programa, tal y como se especifica en la tabla 2. Son jóvenes de entre 18 y 23 años, que presentan discapacidad intelectual leve o moderada y, en casos concretos, discapacidad motora, aunque con un alto grado de autonomía funcional. El proyecto de ApS pretende dar respuesta a las necesidades educativas no cubiertas que presenta este colectivo con capacidades cognitivas y motrices muy diversas, mediante la práctica de actividades físicas en el medio natural.

Tabla 1
Relación grupos, contenidos y sesiones

Grupos	Nº componentes [M/ H]	Contenido	Nº sesiones
G1	3 M/2 H	Orientación	3
G2	1 M/4 H	Nordic Walking	1
G3	3 M/2 H	Senderismo	2
G4	5 M/0H	Juegos en el Medio Natural	2
G5	2 M/3 H	Acampada	1
G6	0 M/5 H	Escalada	1

M = Mujer, H = Hombre

Tabla 2

Participación de los receptores del servicio

Curso	1º Curso	2º Curso	Total
	M/H	M/H	
2016/2017	9 M/7 H	7 M/7 H	30
2017/2018	8 M/8 H	8 M/7 H	31
		TOTAL	61

M = Mujer, H = Hombre

Diseño

Para alcanzar los objetivos de la investigación se realiza un estudio cualitativo tratando de comprender las limitaciones de los proyectos de ApS Universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Técnicas de recogida y análisis de la información

Las principales técnicas de recogida de información han sido:

- (1) Las entrevistas que se estructuraron en tres dimensiones, en sintonía con los componentes y dimensiones de las categorías de análisis (básicos, pedagógicos y organizativos), considerando la información relativa a las limitaciones y dificultades detectadas.
- (2) El análisis de documentos: diarios de estudiantes, docentes y receptores. Estos últimos no se han contemplado en el análisis efectuado al considerar que las aportacio-

Tabla 3
Relación de técnicas e informantes

	Entrevistas	Documentos	Características
Docentes (3)		Diario docente	Instrumento abierto Se recoge la información de su desarrollo (inicial, diagnóstico, intervención y evaluación), valorando los puntos fuertes y débiles detectados, así como las propuestas de mejora.
		Entrevistas grupales	Participan todos los componentes del grupo de trabajo y se realizan al finalizar el proyecto, valorando los puntos fuertes y débiles del proyecto y del aprendizaje.
Estudiantes (30)		Portafolio (Diario individual-grupal)	Se compilan las diferentes tareas realizadas, así como un diario individual y de grupo, donde exponen sus experiencias, analizan las dificultades encontradas y las posibles soluciones.

nes realizadas no eran relevantes para el objetivo de la investigación.

Asimismo, se han triangulado las técnicas empleadas y los informantes que han participado (ver Tabla 3).

El análisis de la información se realiza siguiendo a Miles y Huberman (1984), estableciendo una categorización previa de los datos, sin emplear ningún software específico, creando una matriz, construyendo representaciones gráficas de los mismos y elaborando unas conclusiones (recogida de datos-reducción de datos-disposición, transformación de los datos y obtención de conclusiones).

Las dimensiones de análisis que se han considerando en el estudio, parten de la propuesta realizada por Rubio y Escofet (2017, p. 20). Estas autoras consideran que el ApS está configurado por una variedad de dinamismos que lo define y caracteriza. En concreto, establecen tres tipos: básicos, pedagógicos y organizativos. Estos tres dinamismos junto con sus respectivos componentes nos han servido para configurar las dimensiones de análisis de las limitaciones del ApS en AFD (ver tabla 4).

Tabla 4
Dinamismos, componentes y dimensiones de análisis

Dinamismos	Componentes	Dimensiones
(1)Básicos	Aprendizaje	Competencias específicas Competencias transversales
	Servicio	Necesidades Posibilidades Sentido
(1)Pedagógicos	Aprendizaje-Servicio	Trabajo en equipo Participación Reflexión Reconocimiento Evaluación
	Paternariado	Coordinación docente Coordinación de entidades/programas
	Gestión	Fases del proyecto Tutela-asesoramiento
(1)Organizativos	Temporalidad	Tiempos académicos Tiempos de preparación Tiempos de servicio
	Espacialidad	Lugares de práctica Accesibilidad
		Disponibilidad Adaptación

Asimismo, se contemplan como criterios de rigor metodológico del estudio realizado la credibilidad (v.g. triangulación de técnicas y negociación de informes), la transferibilidad (v.g. recogida exhaustiva de datos y descripción del contexto), la dependencia (v.g. descripción de procesos y evaluador externo) y la confirmabilidad (v.g. transcripción de información, reflexión sobre hallazgos y identificación de limitaciones). Además de los criterios éticos, propios de la investigación cualitativa (consentimientos informados y confidencialidad).

Resultados y discusión

Los diferentes ciclos de acción desarrollados en el proyecto, permiten valorar algunas de las limitaciones que surgen durante el proceso. Un análisis en profundidad de estos, nos ayudará a comprender qué aspectos podrían modificarse para alcanzar una mayor calidad de las experiencias de ApS en AFDMN, además como lograr mantener los que resulten más eficaces. Así, en función de los componentes y dimensiones establecidas anteriormente, presentamos el análisis efectuado en tres apartados.

Componentes básicos del Aprendizaje-Servicio como limitantes

En consonancia con el planteamiento de Rubio y Escofet (2017), los componentes básicos están referidos a aquellos elementos fundamentales e imprescindibles del ApS. Se basan en el aprendizaje (experiencial) o adquisición de una habilidades, procedimientos y actitudes, derivado de la realización de un servicio y que implica el desarrollo de unas competencias específicas (propias de la titulación por la aplicación del contenido curricular de la asignatura implicada) y transversales (como la responsabilidad social y la solidaridad). Parten de las necesidades detectadas como punto de partida de un servicio o de un conjunto de tareas de carácter formativo, que serán planificadas sistemáticamente para contribuir con el entorno, de acuerdo con las posibilidades del colectivo. Y, por último, el sentido del servicio, que permite concienciar y dar sentido a la actuación (utilidad del servicio y su dimensión social).

En este marco, una de las primeras limitaciones detectadas es la intervención en contextos reales de prácticas, con personas que presentan unas necesidades y demandas concretas a las que tienen que dar respuesta. Hasta ahora, el alumnado universitario ha construido sus propuestas prácticas en contextos simulados (prácticas con el propio alumnado), pero rara vez se hacen con colectivos desfavorecidos. Esta situación les genera incertidumbre sobre el valor del servicio que van a desarrollar y la utilidad que podrá tener el programa para el colectivo que lo recibe.

Es que... para poder hacer una sesión real, no basta con diseñarla. Tienes que ser capaz de adivinar cómo va a responder el alumnado, porque no es como cuando hacemos prácticas a nuestros compañeros, que siempre se colabora y sabes que lo pueden hacer. Aquí es más difícil y algo arriesgado... (Entrevist. Grupo 4).

Esta circunstancia se une a las carencias que presenta el alumnado con respecto al conocimiento y dominio de estrategias metodológicas (competencias específicas), -más que de contenido técnico-, para adaptar las sesiones a las características de los receptores, así como la dificultad para solventar la complejidad que tienen para la transmisión de la información de las tareas de aprendizaje (información inicial y conocimiento de los resultados). El alumnado piensa que no es suficiente con adaptarse a su nivel cognitivo y emplear un lenguaje claro y sencillo, sino que necesitan dominar otras técnicas que mejoren la comprensión de las tareas propuestas por parte del colectivo.

En la tutoría de hoy hemos tenido que incidir en acciones de apoyo para adaptar la explicación de algunas tareas. Además de pensar en cómo comunicarlas para que puedan comprenderlas, hemos estado diseñando material de apoyo visual para facilitar la comprensión de las tareas y su desarrollo (Diario de Docent.2).

Parece que el alumnado encuentra dificultades en el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje y en la intervención en el contexto específico, aspecto que también es destacado por el profesorado. A pesar de que el alumnado del grado, en la fase de diagnóstico, haya tenido oportunidad de conocer e interactuar con el grupo con el que van a desarrollar la propuesta, manifiestan sentir gran incertidumbre en el momento de diseñar tareas significativas de enseñanza-

aprendizaje para que puedan ser adaptadas al grupo receptor del servicio.

Al principio no teníamos claro que debíamos hacer con los chicos y chicas de Prodis, no estamos acostumbrados a hacer sesiones con personas con discapacidad de verdad y tampoco sabíamos inicialmente qué podían necesitar, por eso a la hora de hacer el diseño, nos surgían dudas de cómo hacerlo bien (Diario Individual de estudiant.3).

Las tutorías se hacen muy necesarias para poder explicar a los grupos algunas cuestiones didácticas o metodológicas relacionadas con el desarrollo de las sesiones prácticas. Como son estudiantes de 2º curso, no han visto con suficiente profundidad contenidos relacionados con la gestión y organización de una sesión práctica, siendo preciso explicarles algunas claves como: la duración de la clase, los agrupamientos, la comunicación y demostración de tareas, etc. (Diario de Docent2).

Además, presentan problemas para gestionar la sesión, en cuestiones tales como: adaptarse al grupo, organizar los tiempos y espacios destinados a cada tarea, explicar su desarrollo y dar feedback de una manera eficaz y eficiente, entre otras.

Lo más difícil no ha sido aplicar los contenidos de medio natural, porque lo hemos trabajado en la asignatura. Lo más complicado ha sido prepararlo para que no fallara nada. Saber de antemano cómo hacer los grupos, cuántas tareas preparar para que no se quede corta de tiempo o qué hacer para no transportar demasiado material o en qué espacio hacerlo para no pasarnos del tiempo de la sesión... (Diario Individual de estudiant.12).

Estas dudas muestran una débil formación o preparación didáctica para afrontar la complejidad de estos proyectos ApS, que mejoran con un mayor asesoramiento al grupo mediante continuas revisiones de su trabajo, resolución de dudas y orientaciones para que las intervenciones obtengan mayor calidad, aunque ello implique una mayor dedicación docente.

Las tutorías son muy necesarias para revisar las propuestas que se van elaborando y poder garantizar que se hacen con una mínima calidad. Aquí no vale cualquier cosa. Hay que reforzar mucho la limitación que encuentran los estudiantes para hacer un diseño de intervención que considere las necesidades del colectivo y se ajuste al contenido que se va a trabajar (Diario del Docent1).

Nos daba un poco de miedo hacer la primera sesión, por si había algún participante que no podía hacer lo que habíamos planificado... (Entrevist. Grupo 4).

Las diferentes tareas que deben llevar a cabo generan demasiada carga de trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado. Se organizaron procesos de tutela, en los que los docentes implicados trabajaban con el grupo para avanzar en estos contenidos y construir una práctica que cumpla con unas mínimas garantías de calidad (prácticas de éxito).

El proyecto es muy interesante y me alegro de haberlo elegido, pero reconozco que se trabaja mucho más que con la otra opción de trabajo. Hay que quedar entre nosotros para preparar las tareas, venir a tutoría, hacer las sesiones, evaluarlas, hacer el portafolio... Solo el proyecto, es

casi una asignatura más (Entrevist. Grupo 5).

Igualmente, la singularidad de aplicación de los contenidos de AFDMN, unido a la escasa experiencia docente previa del alumnado en este tipo de actividades, determinan y condicionan la predisposición hacia la intervención en contextos complejos. La inseguridad que genera el espacio natural, junto con la dificultad técnica de algunas prácticas físico-deportivas realizadas, añaden mayor complicación al proyecto.

Es verdad que el contenido de actividades físicas en la naturaleza es más difícil que otros, porque se hace al aire libre. Desplazarse con los alumnos por lugares desconocidos que ni siquiera conocen y hacer prácticas, como orientarse con una brújula o con un mapa..., no sabemos si lo que preparamos saldrá bien y será adecuado a sus posibilidades (Entrevist. Grupo 6).

Como se puede observar, el sentido del servicio (competencias transversales) se ve empañado por la necesidad de dar salida a cuestiones didácticas y organizativas que ponen en tela de juicio la sostenibilidad de un proyecto de esta envergadura, para ser desarrollado como trabajo voluntario en una asignatura. La toma de conciencia del valor de su contribución al colectivo queda en un segundo plano, si no se aportan procedimientos o herramientas para posibilitar esta necesaria reflexión.

Las dificultades que surgen sobre los componentes básicos del ApS se vinculan con el desconocimiento de la propia metodología y la dificultad añadida de aplicar una práctica real a otros colectivos (Jones, 2002). Esta cuestión es ratificada por Gil y Chiva (2014) cuando exponen la complejidad de la aplicación de las propuestas en contextos reales. Además, la complejidad aumenta cuando se desarrollan prácticas de un contenido como es el de AFDMN con personas con diversidad funcional, no disponiendo de recursos suficientes para afrontar con éxito estas acciones, tal y como se ha expuesto en diferentes investigaciones (Gil-Gómez et al., 2016; Jones et al., 2011; Langstraat & Bowdon, 2011).

Componente pedagógico del Aprendizaje-Servicio como limitante

El componente pedagógico, como indican Rubio y Escofet (2017), hace referencia a los dinamismos formativos propios de acciones educativas, como son: la participación activa en los proyectos, el trabajo en equipo repartiendo responsabilidades, la reflexión como clave para generar aprendizaje desde el pensamiento crítico, el reconocimiento de ser una tarea valiosa para el aprendizaje, los efectos formativos y la evaluación de los resultados alcanzados, mediante la utilización de diferentes instrumentos y tareas.

Como hemos indicado, el guion que exige la aplicación de la metodología de ApS, genera un entramado de acciones muy complejo que requiere de procesos de seguimiento y supervisión muy exhaustivos, una implicación temporal muy elevada para el alumnado y el profesorado, además de compromisos ineludibles con la comunidad y sus protagonistas (los receptores), que hace cuestionar su sostenibilidad.

Me ha gustado implicarme en este proyecto. Desde el principio, reconozco que he aprendido mucho más que en otras propuestas de la carrera, aunque es un trabajo poco valorado para el esfuerzo que hay que hacer y el compro-

miso que supone, aunque tiene mayores exigencias que otras formas de evaluación (Diario Individual de estudiant.17).

Las condiciones para participar en el proyecto (trabajo en equipo, participación activa, compromiso para elaborar propuestas de calidad, etc.) son muy exigentes y no siempre resultan fáciles de conseguir, ni de mantener. El hecho de que los trabajos sean colectivos puede ayudar a compensar la elevada carga de trabajo que emana de estos proyectos. Sin embargo, detectamos problemas internos para coordinar las tareas, tener una participación equitativa de todos los componentes y asumir compromisos personales con el trabajo colaborativo, siendo este un factor limitante para su óptimo desarrollo.

La participación en mi grupo no ha sido equilibrada. La preparación de algunas tareas no siempre se ha hecho de forma colaborativa, ni con la misma intensidad. Aunque se haya intentando, siempre hay alguien que ha pasado de hacer o preparar algunas tareas. Además, llegar a acuerdos no es fácil. Sobre todo, cuando tienes que organizar todo con la máxima calidad. Esto debería vigilarse para evitar injusticias, porque la calificación es igual para todo el grupo (Diario Individual de estudiant.6).

También, aunque en menor medida, hemos detectado que los grupos presentan inconvenientes para gestionar su desarrollo, para poder reunirse y avanzar en las tareas del proyecto, en tanto que tienen que hacerlo fuera de sus horarios lectivos.

Un problema que ha limitado bastante el trabajo ha sido el poder juntarnos todos para preparar el proyecto o hacer las tareas que se nos pide, debido que trabajamos por las tardes y por las mañanas tenemos clases. A veces era difícil coincidir y teníamos que organizarnos y repartirnos el trabajo como podíamos y luego, ponerlo en común por correo electrónico, aunque siempre quedábamos antes de la práctica o en la tutoría con la profesora (Entrevist. Grupo 6).

Estas dificultades en el funcionamiento interno de los grupos, incrementan considerablemente la dedicación docente, al tener que mediar en los conflictos del grupo y supervisar (recuperar) las tareas que están incompletas o desatendidas, estableciendo procesos de revisión «rápida» para salvar el proyecto.

Estos proyectos, aunque son muy valiosos para la formación del alumnado, implica un esfuerzo muy elevado para poder supervisar a los grupos y estar al tanto de las tareas que deben tener preparadas en cada fase. Además de corregirlas, posteriormente hay que explicárselo detenidamente en tutoría y esperar de nuevo la reconstrucción de las tareas. No siempre se puede cumplir a la perfección con las necesidades del alumnado. Hay una gran carga de trabajo de supervisión, que incluso llega a ser algo insostenible (Diario del docente.1).

Por otra parte, se percibe que, pese a que los procesos de evaluación formativa que se proponen facilitan el aprendizaje, implican una dedicación continua y mantenida (revisando tareas, dando feedback, etc.) a lo largo del proceso, que resulta complejo sostener con eficacia por un solo docente y con varios grupos desarrollando el proyecto al mismo tiempo. De hecho, el profesorado detecta que la carga de trabajo

del proyecto destinada a la gestión, seguimiento o tutoría limita en muchos casos llevar a cabo buenos procesos de reflexión, comprometiendo por tanto el aprendizaje, cuestión que ha sido apuntada en otras investigaciones (Folgueiras, Luna & Puig, 2013).

Las dificultades que se muestran en el componente pedagógico del ApS quedan refrendadas por la propia razón de ser de la metodología, articulando al mismo tiempo el aprendizaje y el servicio, cuestión que contradice la tesis de Páez y Puig (2013), que señalan el riesgo de que se resalte la dimensión del servicio por encima del aprendizaje académico. O que, incluso, se tergiverse su enfoque formativo reduciendo su impacto reflexivo y transformador (Álvarez et al., 2017). Es posible que la formación a la que se enfrenta el alumnado cuando se implica en un proyecto de ApS no sea suficiente, por lo que puede ser lógico que su prioridad sea salvar lo más inmediato, como es la práctica con el colectivo, dejando de lado tareas que contribuyen a lograr una auténtica formación, como son los procesos reflexivos sobre el aprendizaje y el servicio (Crabtree 2013).

Componentes organizativos del Aprendizaje-Servicio como limitantes

En la línea de lo que apuntan Rubio y Escofet (2017), el componente organizativo está relacionado con aspectos de gestión institucional de los proyectos, cuyos componentes son el paternariado o las relaciones de coordinación internos (entre los docentes involucrados en el proyecto) y entre las instituciones (universidad y entidad); la gestión o puesta en escena del proyecto a través de las diferentes fases y las acciones que componen cada una de ellas y los procesos de tutela y asesoramiento al alumnado durante el desarrollo del proyecto; la temporalidad que implica los tiempos académicos en los que se adquiere formación previa para abordar el proyecto, los tiempos para preparar el proyecto y para realizar el servicio; los espacios para la práctica que requiere hacer una selección en consonancia con el propósito de la práctica, que sea accesible, disponible y pueda adaptarse a las particularidades del receptor.

Por otro lado, en este tipo de propuestas, se detectan dificultades de tipo logístico que limitan su desarrollo. En concreto, vemos que la compatibilidad horaria genera controversia, no sólo porque exige de unos tiempos que sean compatibles/posibles/coordinados para el alumnado y el profesorado, sino que también precisa de otros tiempos para planificar-programar la intervención (diagnóstico-diseño), evaluar la propuesta, asistir a tutorías de seguimiento y de evaluación (docente-alumnado) o para trabajar en grupo.

Es complicado...exige mucho compromiso del grupo. Hay que dedicar mucho tiempo a preparar las sesiones, verlas con los profes, revisarlas... luego desarrollarlas y después elaborar todos los documentos, el video, las evaluaciones... uff, te absorbe mucho y hay más asignaturas en la carrera... (Entrevist. Grupo 6).

De la misma manera, hay que contar con otros momentos destinados a tutelar a los estudiantes en las diferentes fases del proyecto. En este sentido, los estudiantes señalan la asistencia a tutorías durante las clases de otras materias del grado como una dificultad, debiendo solicitar los correspondientes permisos al profesorado implicado.

Es importante ir a tutorías para enterarte o aclarar dudas, pero a veces tienes que saltarte alguna clase (Entrevist. Grupo 3).

Las tutorías son fundamentales para asesorar todo el trabajo y comprobar que no se va a llevar a la práctica cualquier sesión. También hay que ayudarles y apoyarles mucho para que el trabajo se les haga más llevadero y estén más seguros de su labor docente (Diario del docent.1).

También, el profesorado destaca la dificultad para compaginar los horarios entre ambos programas (grado de CAFYD y Promentor), siendo preciso armonizarlos para que el alumnado de grado pueda hacer las intervenciones del proyecto sin que tengan que perder clases de otras asignaturas y que también sea factible para el colectivo que recibe el servicio.

No hemos podido concluir todos los temas previstos en la tutoría de hoy. En lo que sales de clase y llegas al despacho, hablamos de los temas más urgentes y poco más. Enseguida tienen que entrar en clase y no puedes faltar. Este es un factor que tendremos que mejorar en los proyectos sucesivos (Diario del docent.2).

A veces nos ha supuesto salirnos antes de la clase. Teníamos que ir a recoger el material, prepararlo todo antes de que el grupo de Promentor venga a la práctica. Tenemos que estar pidiendo permisos al profesorado y no les suele gustar mucho. Menos mal que son pocas veces... (Entrevist. Grupo 2).

Por su parte, los espacios de práctica empleados (medio natural) también generaron controversia, ya que son poco habituales para la práctica docente, producen incertidumbre en el alumnado y por su ubicación requiere un desplazamiento previo en la mayoría de los casos (entorno cercano y próximo al campus universitario). Este aspecto exige, no sólo destinar un mayor tiempo para el inicio de las clases (con el consiguiente aumento de la duración de estas), sino que implica una mayor dificultad para los receptores (algunos con movilidad reducida), que supone un mayor esfuerzo e implica ajustar los tiempos de la práctica, descompensando las tareas previstas o la incorporación tardía a la sesión.

Cuando el colectivo está en la propia Universidad es más fácil, porque no tienes que desplazarte fuera y tienes todos los recursos a mano, aunque al tener que desplazarte al parque, hay que contar con tiempo para llegar hasta allí. Hay que coordinarse con el alumnado de Prodis para que no se retrase mucho y podamos tener tiempo para hacer todas las tareas previstas (Diario Individual de estudiant.8).

En definitiva, se detecta que los proyectos de ApS no siempre son sostenibles. Las exigencias, en cuanto a dedicación temporal, para obtener unos resultados óptimos son muy elevadas. Así, Martínez (2008) destaca el compromiso de los tiempos que implica la realización de estos proyectos en la comunidad, al tener que prepararlos previamente y, posteriormente, aplicarlos y evaluarlos desde un marco formativo exigente, con procesos de tutela y seguimiento rigurosos. Los apoyos institucionales resultan fundamentales para aligerar esta problemática, tratando de mejorar la institucionalización y los recursos para apoyar estas iniciativas, aunque, como señalan Martínez et al. (2018), la implantación de esta metodología es un reto muy lejano.

La colaboración entre la Universidad y la comunidad son claves para romper con estructuras cerradas y poco permeables que hacen muy complejo el desarrollo de los proyectos de ApS. La capacidad de innovación de la Universidad puede ayudar a eliminar estas barreras formales (espacios y tiempos formativos) generando proyectos en red, abiertos a la sociedad, formando profesionales comprometidos con la comunidad en la que viven.

Conclusiones. Limitaciones y prospectiva

A modo de conclusión, entre las dificultades detectadas en la experiencia de ApS en AFDMN, se destacan tres claves importantes: (1) la falta de formación y experiencia del alumnado universitario en lo referente al diseño, intervención y evaluación de proyectos de actividad físico-deportiva; (2) la elevada carga de trabajo tanto para profesorado como para alumnado; y (3) la dificultad para desarrollar acciones coordinadas, tanto entre programas, como entre profesorado y alumnado, como entre el propio alumnado.

Estas dificultades deben ser tenidas en cuenta para futuras intervenciones, debiendo buscar la sostenibilidad del proyecto como propuesta de aprendizaje en la formación inicial. Algunas de ellas pueden ser resueltas más fácilmente que otras. Por ejemplo, en el caso de la mayor carga de trabajo, se podría revisar la dedicación que supone para el alumnado participar en estas experiencias de ApS, tratando de aligerar las tareas de aprendizaje y valorando que pueda tener mayor compensación en la evaluación y un reconocimiento académico suplementario de créditos. En el caso de los horarios, podría ser una solución la de establecer un horario fijo para las intervenciones con este programa y buscar espacios de tutoría que se adecúen a las posibilidades de ambas partes. Con respecto a las dificultades por la falta de formación del alumnado en elementos de programación y metodológicos, se podría tratar de desarrollar experiencias similares en cursos más avanzados, hacer seminarios formativos de refuerzo o realizar proyectos ApS a través de una formación extracurricular, donde se trabajen competencias vinculadas a este tipo de acciones.

Por tanto, aunque se ha visto que el ApS es una metodología apropiada para conseguir aprendizajes académicos y el desarrollo personal-social del alumnado, hay cuestiones que producen importantes limitaciones que deben ser resueltas para garantizar la supervivencia de los proyectos y conseguir una mayor satisfacción de los colectivos implicados (alumnado universitario, colectivos del servicio y profesorado), además del impacto previsto en la comunidad.

Este trabajo presenta limitaciones en cuanto que se restringe a un proyecto particular de ApS en AFDMN que implica abordar un contenido concreto con un colectivo específico (discapacidad intelectual), no pudiendo generalizar los resultados a otras experiencias de ApS en AFD ni a otros colectivos en situación de necesidad.

Referencias

Álvarez-Castillo, J. L., Martínez-Usarralde, M. J., González-González, H., & Buenestado-Fernández, M. (2017). El aprendizaje servicio en la formación del profesorado de

- las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/369/359>
- Aramburuzabala, P., & García-Peinado, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández & E. Rueda (Coords.), *Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012* (pp.1133-1141). Valladolid: AUFOP-UVA-GEEPP.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19, 78-95. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>
- Asún, S. (2014). *El aprendizaje de servicio en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza: una vía para potenciar la inclusión de las personas con discapacidad en la actividad física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Bernadowski, C., Perry, R., & Greco, R. Del. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2019). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: a mixed methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-28. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Capella, C., & Gil Gómez, J. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la Educación Física. Un modelo de innovación educativa generalizable para un aprendizaje integrador de teoría y práctica. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del Aprendizaje-Servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 116(2), 33-43. doi: <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- Capella, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 334-348.
- Chiva, O., & Gil, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona. España: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Crabtree, R. D. (2013). The intended and unintended consequences of international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43-66.
- Deeley, S.J. (2016). *El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., & Gray, C. (2000). At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993-2000. Recuperado de <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje-Servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: [10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157)
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S.H. Billig, & A.S. Waterman. (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. doi: [10.1177/1356336X15582358](https://doi.org/10.1177/1356336X15582358)
- Gil-Gómez, J., Moliner, M. O., Chiva Bartoll, Ó., & García López, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Gil, J., & Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
- Jones, S. R. (2002). The Underside of service Learning. *About Campus* (Sept./Oct.): 10-15
- Jones, S.R., Robbins, C.K., & LePeau, L.A. (2011). Negotiating border crossing: Influences of social identity on service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(2), 27-42.
- Kenworthy-U'Ren, A. (2003). Service-learning and negotiation: Engaging students in real-world projects that make a difference. *Negotiation Journal*, 19(1), 51-63.
- Lamonedá, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. *Journal of Sport and Health Research* 10(1), 65-78.
- Langstraat, L., & Bowdon, M. (2011). Service-Learning and Critical Emotion Studies: On the Perils of Empathy and the Politics of Compassion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(2), 5-14.
- Lester, S. W., Tomkovicck, C., Wells, T., Flunker, L., & Kickul, J. (2005). Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders. *Academy*
- Lough, B.J. (2018). Global service-learning in institutions of higher education: concerns from a community practice. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 66-77.

DOI: 10.1080/14767724.2017.1356705

- Martí, M., Corbatón, R., & Serret, A. (2018). El aprendizaje-servicio: estrategias, procedimientos y acciones metodológicas. En O. Chiva & J. Gil (Coord.), *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 25-36). Barcelona, España: Octaedro.
- Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, S., & Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1-25.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-118.
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Ediciones Octaedro-Ice.
- Michigan State University [MSU] (2015). *Service-learning toolkit*. Michigan State University: Center for Service Learning and Civic Engagement.
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Moser, J. M., & Rogers, G. E. (2005). The power of linking service to learning. *Tech Directions*, 64(7), 18-21.
- Murillo, F.J., & Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-Servicio y Justicia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 50-53.
- Opazo, H. F. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso. Tesis Doctoral inédita*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Páez, M., & Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rodríguez-Gallego, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Rubio, L., & Escofet, A. (Coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona. Octaedro.
- Santos, M.L., Blanco, M., & Martínez, F. (2017). Experiencia de aprendizaje-servicio en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Naturaleza y Discapacidad. VII Congreso Nacional y III Internacional De Aprendizaje-Servicio Universitario*. Aps-U8. Sevilla 2017.
- Santos, M.L., Martínez, L.F., & Arribas, H.F. (2017). Una experiencia inclusiva de aprendizaje-servicio en la naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, 479, 69-70.
- Santos-Pastor, M.L., & Martínez-Muñoz, L.F. (2019). La evaluación formativa y compartida en Aprendizaje-Servicio. Un ejemplo en formación inicial de profesorado. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 595-600. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F. & Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 110-118. doi: 10.21071/ripadoc.v8i1.12000
- Santos, M.L., Martínez, L.F., & Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60.
- Saz, I., & Ramo, R.M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. doi:10.1344/RIDAS2015.1.2
- Sotelino-Losada, A., Calvo-Varela, D., & Rodríguez-Fernández, J.E. (2019). El aprendizaje-servicio en Educación Primaria: una propuesta metodológica desde la Educación Física. *Trances*, 11(2), 325-346.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid.
- Tapia, N. (2010). La propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio: Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeoen*, 5, 23-43.
- Tejada, J. (2013) The development of professional competences through service-learning, *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. DOI: 10.1174/113564013807749669
- Whitley, M. A., Farrell, K., Maisonet, C., & Hoffer, A. (2017). Reflections on Service-Learning: Student Experiences in a Sport-Based Youth Development Course. *Journal of Physical Education*, 88(7), 23-29.
- Yeh, T.L. (2010). Service-learning and persistence of low-income, first-generation college students: An exploratory study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 60-65.

