

Competencias y Aprendizaje-Servicio mediante actividad física en futuros docentes de inglés

Competences and Physical Activity -based Service-Learning of future Primary School English teachers

Silvia Corral-Robles, Eva-María Hooli, José Luis Ortega-Martín, Pedro Jesús Ruiz-Montero
Universidad de Granada (España)

Resumen. El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que combina las experiencias de aprendizaje pragmáticas e inclusivas, al tiempo que se satisfacen las necesidades de la sociedad. Si a ello se le suma una práctica de actividad física (AF) controlada y juegos socializadores a través de la metodología de Respuesta Física Total (en inglés *Total Physical Response*, TPR), la adquisición de una lengua extranjera podría resultar más efectiva y natural. El objetivo principal de este estudio es el análisis de la adquisición de las competencias que el ApS produce en el alumnado universitario de la asignatura de la mención de inglés, *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil*, en el Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada. A partir de las experiencias de 14 estudiantes sobre la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE) en un programa ApS con colectivo migrante a través de TPR se observa como estas metodologías suponen un espacio pedagógico nuevo para los docentes de inglés, y a su vez, la ruptura de una enseñanza tradicional. Del mismo modo, como resultado principal se puede constatar que el ApS aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje de la adquisición de una lengua extranjera, con la AF como instrumento, es una metodología que propicia el desarrollo de competencias académicas, profesionales y personales del alumnado universitario de la mención de Inglés del Grado de Educación Primaria.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, práctica física, aprendizaje-servicio, respuesta física total, colectivo en desventaja social.

Abstract. Service-Learning (SL) is an educative methodology that combines student's pragmatic and inclusive learning, and benefits community. In addition, together with supervised physical activity (PA) and Total Physical Response (TPR) group games, it could make the foreign language learning more natural and effective. The main aim of this study is to analyse the effects of SL competences on university students of Primary Education specialised in English language teaching. The participants were students of the Faculty of Education and Sport Sciences, Campus of Melilla, University of Granada, and the course was *Didactics of Literature for Children and Young People in a Foreign Language: English*. The SL experiences of 14 students who offered services to migrants by Teaching English as a Foreign Language (TEFL) with TPR as a main tool, showed to the students a new pedagogical space and a break in traditional teaching practices. In conclusion, TPR-based SL is a useful methodology to teach English and obtain new perspective of TEFL. Moreover, PA is a tool that favours the development of academic, professional, and personal skills of university students of Primary Education specialised in English language teaching.

Key words: Teaching English as a Foreign Language, physical fitness, service-learning, total physical response, socially disadvantaged groups.

Introducción

La frontera sur española es actualmente la tercera vía de entrada a Europa de personas migrantes y refugiados por el mar Mediterráneo (CEAR, 2017). De este modo, en los últimos años se ha producido un aumento de casi el triple de llegadas. Este hecho pone de manifiesto que, en 2017, en comparación con el año anterior (2016), se produjo un aumento del 66% de menores -en su mayoría de origen marroquí- que han

accedido a territorios del Estado español, siendo 7.053 menores los que accedieron a España en 2018 frente a los 3.803 menores de 2017, representando este dato un 11% del total del número de entradas de personas por la Frontera Sur en 2018 (APDHA, 2019).

Muchas de estas personas sienten exclusión social y este término ha adquirido un creciente protagonismo en nuestra sociedad como consecuencia de las transformaciones de las principales dimensiones tradicionales de organización económica y sociocultural en el contexto actual (Jiménez, Luengo, & Tabernet, 2009). La infancia migrante en este contexto puede padecer, por tanto, situaciones de exclusión social que marquen el desarrollo emocional de estos niños, niñas y adolescen-

tes. Por este motivo, desde el ámbito educativo es primordial actuar para defender la no vulneración del derecho que tienen todas las personas a una educación de calidad (APDHA, 2019).

El aporte de la educación resulta imprescindible en la orientación de las estrategias dirigidas a reducir y eliminar la exclusión tanto social como educativa (Jimenez, Luengo, & Tabernet, 2009). La educación inclusiva, entendida como aquella dirigida a todo el alumnado con indiferencia de las características personales de cada persona, se establece como la metodología más eficaz para luchar contra las desigualdades sociales y educativas, especialmente en el colectivo migrante (Gómez-Barajas, 2020; Ruiz-Montero, Salvador-García, Chiva-Bartoll, & Martín-Moya, 2019).

Estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta desde el ámbito universitario, sobre todo en la formación de futuros educadores. De este modo, el desarrollo de actitudes prosociales para el fomento de la inclusión educativa y la justicia social en el sistema educativo se convierte en uno de los pilares fundamentales de la formación del alumnado (Ruiz-Montero, Corral-Robles, García-Carmona, & Leiva-Olivencia, 2021).

En este punto es donde se debe introducir la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) como una metodología activa, participativa y globalizadora que alberga valores como la solidaridad, el apoyo a la comunidad o cooperación entre otros (Domangue & Carson, 2008). Esta metodología se fundamenta en el trabajo de contenido curricular impartido en una asignatura mediante la prestación de un servicio en contextos reales y con colectivos en desventaja social. A su vez, se desarrollarán competencias sociales que mejorarán la capacidad crítica del alumnado (Chiva-Bartoll, Salvador-García, & Ruiz-Montero, 2018).

En el caso de la presente investigación, el contexto específico es la ciudad autónoma de Melilla. Esta ciudad tiene como una de sus notas definitorias más significativas la diversidad cultural de su población, donde la presencia de personas con riesgo de exclusión social, tales como migrantes marroquíes, menores extranjeros no acompañados (MENA) y otros colectivos, es notoria. Por dicho motivo, no podíamos dejar de integrar en el proceso de aprendizaje el contexto en el que se van a encontrar los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la mención de inglés tras finalizar la carrera universitaria. La implementación de la metodología ApS establece las condiciones óptimas para que el alumnado lleve a la práctica los conocimientos adquiridos en el aula y los pueda aplicar en contextos reales, ofreciendo

a su vez un servicio a la comunidad.

Aprendizaje-Servicio como metodología experiencial en Educación superior

La aparición de la especificación de las metodologías experienciales y activas nos permite concretar su definición como procesos pedagógicos interactivos que fortalecen las competencias del estudiante (Paños Castro, 2017), pues a través del análisis crítico y uso de los conocimientos previamente adquiridos los discentes tienen que encontrar una solución a los retos planteados. Son numerosas las investigaciones (Fernández, 2006; Álvarez, 2016; Sales & Monfort-Monfort, 2019) que avalan considerables beneficios en el alumnado a nivel académico y personal cuando se implementan este tipo de metodologías.

En concreto, el ApS es considerada una metodología que aboga por el acercamiento de cualquier ámbito e institución educativa hacia el contexto más próximo, estableciendo una metodología de enseñanza en el cual diferentes colectivos de una sociedad y el alumnado colaboran y se nutren recíprocamente al generarse un intercambio formativo y de experiencias vivenciales entre ellos (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, & Gil-Gómez, 2017).

Se trata de una metodología que fomenta la construcción de un aprendizaje reflexivo y significativo, generando un desarrollo crítico, profesional y competencial en el alumnado. De igual modo, la interacción directa con el entorno pretende consolidar los aprendizajes curriculares del alumnado al mismo tiempo que estos adquieren valores cívicos. Así, el alumnado implicado desarrollará un pensamiento resolutivo ante conflictos sociales que favorecerá una inclusión social de diversos colectivos (Bartoll, Gómez, Corbatón-Martínez, & Capella Peris, 2016).

Los aprendices universitarios se sienten protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se establece un modelo de guía-orientador, reduciéndose el tiempo de estilo tradicional del profesorado en el aula (García Romero & Lalueza, 2019). Igualmente, se otorga un mayor poder de decisión al alumnado que forma parte de un programa ApS (Mackenzie, Hinchey, & Cornforth, 2019). Esto dará lugar a que el ApS desarrolle condiciones necesarias para que estos actúen de manera autónoma, atendiendo a posibles carencias que nuestra sociedad presenta y adonde los brazos de la administración no llegan (Ruiz-Montero, Corral-Robles, García-Carmona, & Belaire, 2019).

El establecimiento adecuado de relaciones

interpersonales mediante el ApS puede suponer un rol de vital importancia en la determinación del éxito personal. Cualquier colectivo en desventaja social puede tener diversos motivos para involucrarse en actividades de aprendizaje, ya sean para relacionarse con otras personas, participar en eventos sociales o potenciar capacidades cívicas necesarias para los quehaceres diarios (Billett, 2010).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de Aprendizaje-Servicio por parte de alumnado universitario

En cuanto a alumnado universitario que usa la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) dentro de un programa ApS, estos obtienen actitudes positivas y formas de entender la educación con un alto componente social y de ayuda hacia los demás (Kyungbin & Seohyun, 2018). Además, estudios previos no solo han mostrado la relación establecida entre ApS y la personalidad de los estudiantes que participan en programas con esta metodología, sino también con contenidos curriculares relacionados con la enseñanza del ILE (Kim & Yoon-Kyoung, 2015). Sin embargo, no es fácil encontrar estudios sobre los efectos del ApS en las actitudes de los estudiantes de ILE. El estudio de Kyungbin & Seohyun (2018) determina que para averiguar los efectos de un programa ApS que verse sobre actitudes hacia el aprendizaje del ILE, se produce un aumento del interés por el aprendizaje del inglés por parte de esto.

Otro estudio sobre percepciones de profesores turcos de enseñanza de ILE determinó, mediante sus experiencias reflejadas en un programa ApS, que el alumnado de Magisterio implicado disfrutaba en equipos durante varias actividades de servicio a la comunidad (Kirkgoz, 2019). Este estudio trabajó con colectivos en desventaja social tales como residencias de menores, enseñanza a personas con diversidad funcional y la enseñanza del inglés en una escuela. Los resultados sugirieron que el ApS fue una herramienta pedagógica y eficaz para ayudar a promover el empoderamiento de los futuros docentes, aumentando su conciencia sobre los problemas de la comunidad, así como su confianza para satisfacer las necesidades de la misma.

Aprendizaje-Servicio como un instrumento de desarrollo competencial a través de la Actividad Física

El campo de la actividad física (AF) y el deporte ofrece numerosas oportunidades para trabajar el desarrollo competencial del alumnado universitario, así como

el deseo de beneficiar a los demás sin expectativas de recibir nada a cambio (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll, & García, 2016). Diversas son las competencias que el alumando puede experimentar a través de la AF, tales como la empatía hacia los demás, la cooperación en el trabajo en grupo o hacia colectivos vulnerables, humildad, altruismo o el desarrollo de las competencias sociales que ayudan al desarrollo de la propia autonomía personal (Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero, Leiva-Olivencia, & Grönlund, 2021). Estas competencias han sido asociadas a acciones críticas en contextos sociales, públicos u organizaciones sin ánimo de lucro con el fin de ayudar a los demás a la vez que se obtiene una satisfacción personal (Kroll & Vogel, 2014).

El alumnado universitario debe formarse en múltiples competencias a lo largo de su formación universitaria para que obtengan un bagaje crítico y necesario que le ayuden a desarrollarse en su futuro personal, laboral o social. Siguiendo esta línea, las competencias que impliquen un compromiso social o de respeto, entre otras, tanto en el sector laboral público como en el privado deben de ofrecer una transferencia positiva en el contenido curricular (Wright & Christensen, 2010). Por ello, las competencias prosociales son interpretadas como instrumentos necesarios para mejorar futuras competencias profesionales en el alumnado universitario (Jacobsen, Hvitved, & Andersen, 2014). Sin embargo, a veces es una tarea complicada motivar al alumnado durante un tiempo prolongado y sin otros beneficios extras que la satisfacción personal (Doherty, Haugh, & Lyon, 2014).

Por otro lado, el fomento de actitudes de respeto o compromiso en el alumnado universitario que realiza una labor social de servicio con colectivo migrante, y especialmente a través de la AF, podría ser un resultado destacable en el desarrollo social de jóvenes y especialmente en el plano cognitivo y de inclusión (Gao et al., 2019; Ruiz-Montero, Corral-Robles, García-Carmona, & Leiva-Olivencia, 2021). Por ello, debería ser una tarea obligatoria propiciar que los estudiantes universitarios comprendan el valor de la transmisión cultural y social que existe cuando hay interacciones sociales entre alumnado que realiza un servicio y los colectivos de personas migrantes que lo reciben (Capella-Peris, Gil-Gómez, & Chiva-Bartoll, 2019; Knight, Carlo, Mahrer, & Davis, 2016).

Sin embargo, no abundan los estudios o análisis que estudien el trabajo competencial mediante tareas o actividades de servicio y ayuda a los demás (Padilla-Walker & Fraser, 2014), especialmente mediante la AF y la en-

señanza del inglés (Corral-Robles, Hooli, Ortega-Martín & Ruiz-Montero, 2021). El ApS es una metodología que cumple de forma rigurosa la citada motivación por el trabajo competencial en el estudiantado que realiza un servicio (Ruiz-Montero, Corral-Robles, García-Carmona, & Leiva-Olivencia, 2021). Por dicho motivo, el presente trabajo pretende arrojar luz en este tema y aborda el análisis de las experiencias que nacen de la implementación de una metodología activa, como es el ApS, siendo aspectos clave el uso de la AF y la enseñanza del inglés.

La metodología ‘Total Physical Response’ como nexo de unión entre la enseñanza del inglés y la actividad física

La metodología Respuesta Física Total, más conocida en inglés como Total Physical Response (TPR) fue desarrollada en la década de 1970 por el psicólogo James Asher. A través de dicha metodología se pretende desarrollar la comprensión auditiva y las competencias de la comunicación verbal en el nivel de principiante mediante acciones físicas (Asher, 1968), siendo el objetivo principal enseñar una lengua extranjera a través de la AF. Para ello, se pretende coordinar el habla y la acción combinando el lenguaje y los movimientos corporales. En el TPR, la lengua se pone en contexto, en situaciones de la vida real. Por ejemplo, se puede enseñar una lengua extranjera realizando acciones relacionadas con las rutinas.

La aplicación de TPR para el aprendizaje de lenguas extranjeras ofrece numerosas oportunidades naturales para que los estudiantes puedan compartir opiniones, resolver problemas o intercambiar ideas. El uso de técnicas interactivas para el aprendizaje de idiomas a través del ámbito del deporte y la educación física puede ser muy útil y atractivo para los estudiantes. Igualmente, esta metodología les proporciona un entorno social positivo, eliminando la presión psicológica, evitando el estrés y ayudándoles a adquirir confianza en el uso del idioma (Fernández-Barrionuevo, Baena-Extremera, & Villoria Prieto, 2021).

A través de la integración del TPR, el ApS posiciona al alumnado en el rol protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y establece un nuevo modelo docente de guía-orientador, reduciendo exponencialmente el papel expositivo del profesorado en el aula y otorgando un mayor poder de decisión a los educandos. Todo ello, proporciona sentido y significado al conocimiento adquirido y propicia el crecimiento personal y académico del alumnado (Salvador-García, Capella-Peris, Chiva-

Bartoll, & Ruiz-Montero, 2020).

Por consiguiente y, teniendo en cuenta todo lo especificado anteriormente en los apartados previos, el objetivo principal del presente estudio pretende analizar los efectos de un programa ApS sobre el nivel competencial de alumnado del Grado de Educación Primaria con mención en inglés, mediante práctica de actividad física y juegos socializadores.

Material y Métodos

Diseño de la investigación y muestra

Un total de 14 alumnos y alumnas universitarios que cursan el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada han participado en el presente trabajo. La asignatura implicada, «Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en Lengua Inglesa», pertenece a 4º curso de la mención en lengua extranjera, inglés, del Grado de Educación Primaria del centro ya descrito.

La intervención ApS fue llevada a cabo durante el primer semestre del curso académico 2019-2020 en la institución conocida como Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) a lo largo de cuatro semanas, con una frecuencia semanal de dos sesiones y una duración, cada una de ellas, de 45-50 minutos. Al tiempo anterior se le añadía un tiempo de acondicionamiento de la sala, preparación del material u organización del propio grupo hasta llegar a un total de 60 minutos. La intervención ApS se llevó a cabo, por parte del alumnado implicado, por parejas y con grupos de 4-5 menores. El rol del alumnado participante era la de llevar a cabo sesiones de actividad física, juegos y dinámicas jugadas. Para ello, preparaban previamente las sesiones con la supervisión de la profesora durante las clases teóricas. La asignatura «Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil» se estructuraba en dos sesiones semanales, de la que una era teórica y la otra práctica. En la primera sesión se preparaba el contenido a impartir durante el ApS (segunda sesión semanal). Durante el desarrollo de las sesiones, la profesora estaba siempre supervisando las intervenciones ApS junto a los responsables de la institución colaboradora. Todos los grupos trabajaban en una misma pista polideportiva o espacio aledaño, pero separados entre sí y con diversas metodologías, materiales o contenidos. Entendido de otra forma, el espacio se dividía según los grupos participantes.

Los objetivos planteados en cada una de las sesiones siempre estaban relacionados con la asignatura implica-

da en el presente estudio y estas eran diseñadas por el propio alumnado implicado. La docente corregía, semanalmente en el aula, las propuestas de intervención diseñadas por los diferentes grupos de alumnos y alumnas antes de ser llevadas a cabo en el CETI.

Se intentó ofrecer una perspectiva diferente de enseñanza a través de la experiencia propia del alumnado universitario. Estos experimentarían diversos aprendizajes en un contexto y realidad próxima, a la vez que mejorarán la integración y la educación de los menores que residen allí. El nivel de inglés de los menores era prácticamente inexistente y solo hablaban sus respectivas lenguas maternas, ya que provenían de diferentes países. Entonces, la dificultad de las clases era baja y se apoyaban mucho en el castellano como idioma intermedio para entenderse tanto el alumnado universitario como el colectivo receptor.

El alumnado entró en contacto con una necesidad educativa real de la ciudad, proporcionando un servicio de enseñanza del inglés al colectivo migrante. Para ello, estuvieron con grupos de diferentes edades, desde 5-6 años hasta personas adultas. Para todos ellos, se llevó a cabo una amplia batería de actividades y juegos lingüísticos y motores basados en la metodología anteriormente mencionada (TPR), adaptada a las diferentes franjas de edades. Estos son algunos de los juegos motores que se llevaron a cabo:

- o Red Light! Yellow Light! Green Light!
- o I Spy with My Little Eye ...
- o In/out/up/down
- o Say what I say but do the contrary of what I say...
- o Four corners
- o Mirror, mirror

Además, se realizaron cuentacuentos, teatros de sombras, dramatización y juegos de rol en inglés.

El diario reflexivo como instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos utilizado fue el diario reflexivo que ayuda a los discentes a reflexionar y a ser críticos con sus propios procesos de aprendizajes. Ello favorecerá al trabajo realizado mediante un crecimiento personal, social y académico del propio alumnado implicado (Alfageme, 2007). Por tanto, ayudados del análisis de contenido, dichas narrativas nos permiten conocer sus vivencias y experiencias (Moraleda, González & García-Gallo, 2004).

Además, se favorecerá los procesos reflexivos y críticos del aprendizaje, así como un potencial para transferir ese aprendizaje a otras situaciones de la vida coti-

diana del alumnado. Esta evidencia resulta especialmente significativa en las situaciones prácticas relacionadas con la enseñanza de la AF mediante ApS con colectivos en desventaja social tan específicos como los de adultos-mayores y migrantes (Ruiz-Montero et al., 2021). Para su empleo, es necesario considerar las particularidades del contexto formativo, del propio contenido y de las experiencias previas del alumnado. En nuestro caso, la Ciudad Autónoma de Melilla y el contenido de la asignatura citada. En cada una de las entradas del diario reflexivo, el alumnado refleja el servicio al que asiste, consignando los datos básicos (fecha, lugar denominación, contexto y asignatura), el relato sobre sus aprendizajes, un análisis reflexivo y crítico de lo sucedido, y un diario de emociones vinculadas con el servicio ofrecido a los colectivos receptores del ApS. Toda esta estructura está basada en Deleey (2016), pero adaptándose al contexto los menores residentes en el CETI y del propio alumnado implicado. Concretamente son cuatro los acontecimientos, sucesos o incidentes que el alumnado participante experimenta durante el ApS y debe reflejar en el diario reflexivo, teniendo en cuenta: a) acontecimientos o incidentes vividos, b) reacción ante el acontecimiento o incidente, c) cuál hubiese sido la mejor reacción y, d) origen del acontecimiento o incidente.

Esta herramienta fue administrada semanalmente e individualmente a cada alumno/a de forma semanal y de forma online.

Proceso de análisis de datos

Dada la naturaleza de este trabajo, las técnicas y herramientas utilizadas tanto para la recogida de datos como para el análisis de la información han sido de carácter cualitativo. En concreto, dicho análisis se va a llevar a cabo a través del *análisis de contenido*. El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis que permiten descubrir tendencias en el contenido de la comunicación (Gervilla, 2008).

El tratamiento de datos, a través del análisis de contenido, es un proceso cíclico que gira en torno a tres etapas fundamentales: descubrimiento, codificación y relativización de los datos. La primera etapa nos permite descubrir temas emergentes en el texto examinando los datos, la segunda etapa permite llevar a cabo un proceso de reunión de dichos datos y, finalmente, en la tercera etapa se interpretan los datos con el fin de formular conclusiones. Dichas etapas suceden de forma recurrente y se solapan hasta conseguir el sistema de categorías definitivo que se extrae de los documentos objeto de estudio (Rodríguez, 2003).

El sistema de categorías se ha elaborado a partir de un proceso de construcción de carácter deductivo-inductivo. En un principio, se parte de un enfoque empírico donde las categorías y subcategorías se crean a partir de los presupuestos teóricos del estudio. Tras este acercamiento deductivo, y partiendo de las principales categorías que se crean a priori, se procede, de forma inductiva, a la creación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los datos del presente estudio.

Para llevar a cabo el proceso de reducción, categorización y codificación, así como de transformación de la información, hemos utilizado el programa informático de análisis cualitativo N-Vivo en su versión 12, obteniendo como resultado un sistema de categorías. La categorización y posterior codificación se ha llevado a cabo mediante el consenso de cuatro expertos en investigación cualitativa de la Universidad de Granada, atendiendo a los criterios de coherencia, pertinencia, claridad y relevancia y garantizando, por tanto, la credibilidad del proceso de análisis.

Como resultado final de dicho proceso se ha creado el siguiente sistema de categorías, donde se pueden observar tanto las cuatro categorías como las subcategorías que derivan de estas:

Tabla 1.

Sistema de categorías resultante de las experiencias de los estudiantes

Categorías	Subcategorías
Competencias académico-profesionales	1. Uso de metodologías y estrategias específicas para el aprendizaje del inglés (como TPR)
	2. Uso de competencias comunicativas y de interacción y comunicación no verbal
	3. Resolución de conflictos
	4. Organización y planificación
	5. Trabajo colaborativo
Competencias ético-cívicas	1. Tolerancia y respeto a la diversidad
	2. Empatía y adopción de una perspectiva social
	3. Sentido de pertenencia a la comunidad
	4. Compromiso social con la comunidad
Competencia emocional y personal	1. Confianza en uno mismo 2. Autocrítica 3. Satisfacción personal y profesional
Competencias de desarrollo físico-saludable	1. Competencia motriz 2. Competencia expresiva corporal

Resultados y Discusión

Este apartado presenta una visión general de las experiencias y percepciones de los estudiantes universitarios bajo estudio en torno al desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas a través de la implementación de la metodología ApS con un colectivo que se encontraba el CETI de Melilla. Estas categorías y subcategorías contribuyen a una mejor comprensión de las competencias que desarrollan los estudiantes universitarios durante y después de la implementación de la experiencia ApS. Todas ellas contribuyen a crear

un entorno de aprendizaje positivo (Johnston et al., 2019), así como a promover la conciencia de la diversidad cultural dentro de la comunidad universitaria.

Con el fin de presentar estos resultados de forma organizada para su mejor comprensión, se han trazado cuatro líneas de actuación que corresponden a las principales categorías extraídas. Los ejemplos proporcionados pertenecen a los estudiantes universitarios; sin embargo, para respetar su privacidad y cubrir sus derechos, se han asignado unos códigos numéricos.

1. Categoría de Competencias académico-profesionales

La categoría *Competencias académico-profesionales* está formada por cinco subcategorías y esta se refiere a las competencias que el alumnado puede desarrollar a nivel académico y profesional, relacionadas con la profesión de docente de inglés en Educación Primaria. De esta categoría se han extraído las siguientes subcategorías: uso de metodologías y estrategias específicas para el aprendizaje del inglés (como TPR), uso de las competencias comunicativas y de interacción y comunicación no verbal, resolución de conflictos, organización y planificación y trabajo colaborativo. En el análisis de las narraciones de sus diarios reflexivos, hemos encontrado pruebas de todas ellas.

Dentro de esta categoría, la subcategoría o nodo con el mayor número de referencias ha sido el *uso de metodologías y estrategias específicas para el aprendizaje del inglés (como TPR)* con un total de 23 referencias. Aquí se pueden ver algunos ejemplos de ello:

· A-1 [Los niños y niñas reaccionaron de una forma súper buena y en todo momento seguían las directrices y realizaban los movimientos. Estar en movimiento les encantó.]

· A-2 [Los niños respondieron mucho mejor a las actividades dinámicas donde se utilizó el movimiento pues, además de cantar, también bailamos y se veía que asimilaban los conceptos de forma más rápida.]

Estos testimonios indican como varios de los participantes universitarios se muestran de acuerdo en las numerosas oportunidades que ofrece esta metodología para la enseñanza de un lengua extranjera. A través del uso del movimiento se propicia un mejor clima, libre de estrés que mejora la motivación (Wang Li, 2008) y se decanta, de este modo, por metodologías activas donde el alumnado con un bajo nivel no sienta frustración debido a la incomprensión de la lengua (Pacheco, Villafuerte-Holguín, & López, 2022). Además, se puede observar como a través de la AF hay una mejor asi-

milación de contenidos relacionados con la enseñanza del inglés (Zurita, Ortega-Martín, & Castro, 2019; García Jiménez, García Pellicer & Yuste Lucas, 2012).

- A-4 [Esta semana destaco que los niños estaban mucho más receptivos y prestaban atención a lo que le enseñábamos a través de la AF; recordaban algo de vocabulario de la semana anterior lo que ha facilitado mucho realizar las actividades.]

Del mismo modo, el uso del movimiento y de los gestos promueve que el aprendizaje de una lengua sea más duradero y memorable como se puede observar en este testimonio. La coordinación entre el lenguaje y el comportamiento es beneficiosa para el desarrollo de la memoria, puesto que las acciones ayudan a fortalecer las conexiones en el cerebro (Salvador-García, Chiva-Bartoll, & Isidori, 2017).

La siguiente subcategoría con mayor número de referencias (18 en total) es la subcategoría o nodo *Organización y planificación*. Esta está relacionada con la capacidad de adaptación y anticipación que los estudiantes han ido desarrollando a lo largo de la experiencia. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

- A-3 [Si en un futuro se me plantea una situación similar creo que debería ampliar mi abanico de actividades y adaptarlo a los diferentes contextos haciéndolas aún más dinámicas y, sobre todo, las acercaría al gusto de los alumnos, tal y como lo hemos hecho en esta ocasión.]

- A-10 [Para esta segunda intervención, adaptamos y cambiamos las actividades propuestas, ya que los niños no iban a ser capaces debido al desconocimiento del idioma. Las nuevas actividades fueron mas dinámicas y entretenidas.]

Es mucho el alumnado que expresa sorprendido cómo una mejor organización o planificación de sus sesiones con el colectivo migrante hubiese ayudado a llevar a cabo la sesión con mejores condiciones. La organización y la planificación es un aspecto clave en la formación de los futuros educadores del ámbito de la enseñanza de idiomas. Las sesiones deben estar planificadas con detalle para optimizar el tiempo y para que el aprendizaje sea eficaz (Bernardo Carrasco, 2007). Son muchos los factores a tener en cuenta; entre ellos, destacaría el contexto y el nivel lingüístico de los estudiantes receptores, pues los contenidos a tratar se deben ajustar a estos.

Seguidamente, se encuentra la categoría *uso de competencias comunicativas y de interacción y comunicación no verbal* que se refieren a aquellas destrezas comunicativas que facilitan el entendimiento, ya sea verbal o a través

de gestos. Esta categoría ha presentado un total de 14 referencias y algunos ejemplos de ellos son los siguientes:

- A-14 [Era necesario hacer uso del lenguaje no verbal, así como movimientos corporales expresivos acompañados de las explicaciones.]

- A-6 [Los niños estaban alborotados y para calmarlos la profesora del aula decidió seguir con la metodología TPR y cantarles las canciones que les gustan a ellos para calmarles, en cuanto comenzó a cantar y hacer gestos todos se relajaron y comenzaron a prestar atención a la profesora.]

Una sesión con TPR requiere del uso de acciones, sonidos y gestos por parte del docente para llegar a un entendimiento sin tener que traducir. Asimismo, la aplicación de TPR con estudiantes más disruptivos permite a los profesores crear un estado de calma y un ambiente relajado y agradable. Las personas en general y, los niños y niñas en particular, no pueden mantener su atención durante mucho tiempo y no suelen escuchar al docente. El uso de TPR crea una atmósfera positiva en el aula que permite a los alumnos mantener su atención y, a su vez, cultivar una percepción positiva hacia el proceso de aprendizaje del inglés (Jing, 2002).

Y por último las subcategorías *resolución de conflictos* y *trabajo colaborativo* con un número similar de referencias codificadas, 8 y 6 correspondientemente. En concreto, la primera subcategoría de las mencionadas se refiere a la gestión de dificultades que los estudiantes se pueden encontrar en el proceso de enseñanza del inglés. Mientras que el *trabajo colaborativo* está ligado a la voluntad de actuar en grupo para contribuir al buen funcionamiento de los servicios prestados.

- A-13 [En un primer momento me sentí un poco nervioso ya que era la primera vez que daba clases a adultos. Al empezar la clase mi compañero y yo fuimos ganando seguridad y las actividades se desarrollaron de forma fluida y sin complicaciones.]

- A-11 [El aprendizaje que he podido extraer de esta situación es que este trabajo no se puede realizar sola, sino que el trabajo en equipo es fundamental para enseñar mejor a los niños.]

En estos testimonios se puede observar como aunar esfuerzos les permitía mejorar situaciones complicadas y, al mismo tiempo, contribuir de forma más satisfactoria al bienestar integral de los estudiantes. En el caso del testimonio A-13, ambos impartían clase de forma conjunta en una clase y su trabajo colaborativo les permitía aunar fuerzas y conseguir mejores resultados (Tinkler, McGann, & Tinkler, 2017).

2. Categoría de Competencias ético-cívicas

La categoría *Competencias ético-cívicas* está formada por cuatro subcategorías o nodos: tolerancia y respeto a la diversidad, empatía y adopción de una perspectiva social, sentido de pertenencia a la comunidad y compromiso social con la comunidad. Esta categoría se refiere a aquellas competencias que promueven la creación de relaciones positivas entre los estudiantes universitarios y los menores en un despertar de la conciencia sobre la diversidad y la equidad. En el análisis de las narraciones, hemos encontrado evidencias en este sentido.

La subcategoría o nodo con mayor número de referencias dentro de esta categoría es *tolerancia y respeto a la diversidad* con un total de 16 referencias codificadas en las narraciones de los estudiantes.

- A-1 [Lo que he aprendido para el futuro es que los niños al fin y al cabo son niños, vengan de donde vengan y hablen el idioma que hablen lo único que quieren es aprender y divertirse.]

- A-4 [Hoy me he dado cuenta de las ganas que tienen los niños y niñas de aprender, de hacer cosas, son muy cariñosos y cualquier detalle que tengas con ellos lo valoran.]

Durante las intervenciones, los estudiantes universitarios han podido compartir tiempo con el colectivo y su forma de percibir la diversidad ha ido evolucionando. Han atravesado un proceso de aceptación y de reconocimiento de valor de todas las personas, independientemente de su origen (Fernández-Ramos, 2019). Se demuestra a través de estos ejemplos, como el ApS puede ser una metodología de educación inclusiva donde se promueven competencias integradoras como el desarrollo de la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural.

Con un número menor de referencias, le siguen las siguientes subcategorías: en primer lugar, *sentido de pertenencia a la comunidad* con un total de 5 referencias; en segundo lugar, *empatía y adopción de una perspectiva social*, con cuatro referencias codificadas y, en tercer lugar, *compromiso social con la comunidad* con un total de 3 referencias codificadas en este sentido. Un ejemplo de compromiso social puede ser el siguiente:

- A-14 [Seguir haciéndolo igual o mejor para que ellos aprendan disfrutando.]

Pese a no ser una subcategoría con un gran número de referencias, aquellos estudiantes que han hecho alusión a dicho aspecto muestran la cara más amable de este tipo de experiencias, donde la adquisición de competencias ético-cívicas se hace muy evidente (Gil-

Gómez, et. al., 2016).

3. Categoría de Competencia emocional y personal

La categoría *Competencia emocional y personal* hace referencia al conjunto de capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dicha categoría está formada por tres subcategorías: confianza en uno mismo, autocrítica y satisfacción personal y profesional. En este caso, el desarrollo de esta competencia se ve beneficiado por la experiencia de ApS, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos.

La subcategoría con mayor número de referencias y, por tanto, con mayor peso dentro de esta categoría es la *satisfacción personal y profesional* con un total de 21 referencias. Estos son algunos ejemplos. El primero corresponde a la satisfacción profesional y el segundo está ligado a la satisfacción personal:

- A-2 [Pensaba que la primera parte no iba a salir conforme a lo esperado, pero no resultó ser así, debido a que los niños mostraron interés por aprender y estuvieron participando en todo momento.]

- A-6 [Yo creo que no hay mejor que sentir felicidad a verlos a ellos felices.]

El impacto que supone en el colectivo migrante una formación en una lengua extranjera como es el inglés de una forma más activa y participativa, se percibe en las narrativas de los estudiantes como un sentimiento de satisfacción profesional y personal por parte del alumnado universitario al poder ver las reacciones y el progreso positivo en el idioma de los niños y niñas (Madrid, 2004; Webster et al., 2017).

En cuanto a la segunda y tercera subcategorías con un total de 7 y 3 referencias respectivamente, se encuentran la *confianza en uno mismo* y *la autocrítica*. En los siguientes ejemplos se describe un cambio intrapersonal e interpersonal en los estudiantes.

- A-9 [Al principio teníamos un sentimiento de incompetencia y frustración al principio por no saber sobrellevar ciertas situaciones; sin embargo, esta última semana nos hemos dado cuenta de que tenemos más confianza en nosotras mismas.]

- A-6 [En general, hemos disfrutado mucho de esta experiencia y, además, hemos trabajado mucho mejor en comparación con la primera, ya que ese interés que mostraban por aprender ha hecho que todo fluya de una mejor forma.]

Se demuestra, de este modo, que las intervenciones ApS, promueven una competencia de superación tanto

a nivel académico como personal en el alumnado universitario implicado (Galvan, Meaney, & Gray 2018).

4. Categoría de Competencias de desarrollo físico-saludable

La categoría *Competencias de desarrollo físico-saludable* comprende dos subcategorías o nodos: la *competencia motriz* y la *competencia expresiva corporal*. Esta categoría se refiere al desarrollo de competencias que mejoran la AF y motora del colectivo que recibe la intervención ApS.

La subcategoría con mayor número de referencias es la *competencia motriz*, con un total de 6 referencias. En el siguiente ejemplo, se puede ver que el desarrollo de la competencia motriz influye en la calidad de vida de la persona migrante que recibe el servicio, especialmente en niños, ya que el servicio que se ofrece en el presente estudio se basa en una formación lingüística a través de juegos y en la AF que benefician el bienestar psicológico y físico (Ruiz-Montero et al., 2021).

· A-7 [He aprendido que los alumnos de esta edad necesitan actividades mucho más lúdicas y dinámicas a través del movimiento y la AF (...). Las actividades físicas les ayudan a socializar y a mantenerse psicológicamente más estables, así como físicamente más activos.]

· A-7 [Además de repetitivas para aprender realmente los contenidos.]

Además, como se puede observar en el ejemplo, la implementación de TPR a través del movimiento puede hacer que los discentes recuerden mejor los conceptos aprendidos en la lengua extranjera, es decir, retienen lo aprendido a largo plazo (Shi, 2018).

Las cuatro categorías y catorce subcategorías asociadas a las competencias académico-profesionales, ético-cívicas, emocional y personales y de desarrollo físico-saludable que han sido identificadas en este estudio nos permiten comprender mejor cómo la implementación de la AF en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera a través de un programa ApS contribuye a obtener un aprendizaje competencial significativo, además de conectar el currículo con la comunidad.

Conclusiones

El presente trabajo, muestra como el ApS, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje de la adquisición de una lengua extranjera y con la AF como instrumento podría ser una forma alternativa para mejorar diversas competencias tales como las competencias académicas,

profesionales, personales o sociales del alumnado universitario de la mención de inglés del Grado de Educación Primaria.

Esta intervención de ApS ha tenido como objetivo ayudar a colectivos vulnerables que se hallan en situación de riesgo y exclusión social, al mismo tiempo que ha pretendido eliminar posibles barreras y discriminaciones que se encuentran presentes. Además, la intervención ApS llevada a cabo ha posibilitado una mayor comprensión de la diversidad, evitando estereotipos de dichos colectivos e incrementando la responsabilidad social en los participantes de la experiencia. Esta experiencia ha facilitado que los estudiantes implicados aumenten y profundicen la comprensión del contenido trabajado, favoreciéndose también un compromiso social y conocimiento personal de los discentes. Asimismo, esta prácticas activas y vivenciales integradas dentro del currículum académico les han posibilitado un incremento de la reflexión crítica y, por consiguiente, mostrado un nuevo camino a un espacio pedagógico no conocido antes.

Es por todos los motivos expuestos anteriormente, que el cambio metodológico en la etapa universitaria no es un capricho sino una necesidad imperante. Esta transformación educativa acentúa el papel del estudiante y le permite participar activamente en la construcción de su conocimiento, aspecto que incide positivamente en su grado de motivación y contribuye a la mejora de sus actitudes hacia la institución y el sistema educativo en su conjunto. Por ello, se deben establecer líneas estratégicas de actuación en el ámbito de la educación superior que alberguen el ApS como eje transversal en el currículo de la enseñanza del ILE. Por ejemplo, convocatorias de diversas índoles que apoyen proyectos de igualdad, inclusión social o innovación educativa donde el trabajo con colectivos en desventaja social sea una prioridad. Todo ello, mediante la puesta en práctica de un servicio a la ciudadanía. Además, la formación especializada de un profesorado concienciado con la problemática de los contextos próximos también ayudaría a propiciar un alumnado de universitario más crítico con la sociedad presente y, por consiguiente, futura. El ApS mediante la enseñanza de ILE y AF puede favorecer al aprendizaje integral del alumnado implicado a lo largo de sus vidas, tanto profesional como personalmente. Sin olvidar el efecto positivo que puede producir en las personas migrantes, aunque estas no hayan sido el foco principal del presente trabajo.

Finalmente, es interesante tener en cuenta las limitaciones de la presente investigación, puesto que debi-

do al tiempo reducido de implementación de esta intervención ApS no se puede indicar que la mejora de las diferentes competencias indicadas sea altamente significativa. Asimismo, como futura línea de investigación la presente investigación se podría desarrollar utilizando la misma estructura de intervención ApS, pero enfocada a otros colectivos en desventaja social, tales como personas adultas-mayores o personas con algún tipo de diversidad funcional.

Agradecimientos

Agradecemos al Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) de Melilla por su inestimable colaboración.

La presente investigación ha sido realizada dentro del proyecto I+D+i «Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la inclusión social», con referencia PID2019-105916RB-I00 y perteneciente a la Convocatoria 2019 de «Proyectos I+D+i». Además, se ha contado con financiación por parte del Plan FIDO 2020 mediante la concesión de Proyectos de Innovación Docente Avanzados y Coordinados de la Unidad de Calidad, Innovación docente y Prospectiva, proyecto nº20-93 y el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad a través del Programa de Apoyo y Fomento a la Investigación en Materia de Inclusión (convocatoria 2020).

Referencias

APDHA. (2019). *Infancia migrante. Derechos Humanos en la Frontera Sur 2019*. Sevilla: Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía.

Alfageme, M. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Edu-catio Siglo XXI*, 25, 209-226.

Álvarez, P.R. (2016). *Competencias genéricas en la enseñanza universitaria. De la tutoría formativa a la integración curricular*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Asher, J. (1968). *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*. San Jose, California: Psychology Department San Jose State College.

Bartoll, Ò., Gómez, J., Corbatón-Martínez, R., & Capella Peris, C. (2016). El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>

Bernardo Carrasco, J. (2007). *Estrategias de aprendizaje.*

Para aprender mas y mejor. Madrid, España: Ediciones Rialp.

Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488803>

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2019). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 1-28.

CEAR. (2017). *Refugiados y migrantes en España: los muros invisibles tras la frontera sur*. Madrid: Comisión Española de Ayuda al Refugiado.

Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2017). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1 SE-Artículos). <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>

Chiva-Bartoll, O.; Ruiz-Montero, P.J.; Capella-Peris, C.; & Salvador-García, C. (2020). Effects of service-learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behaviour and professional learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 331. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00331

Chiva-Bartoll, O.; Ruiz-Montero, P.J.; Leiva-Olivencia, J.J.; & Grönlund, H. (2021). The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe. *European Physical Education Review*, 27(4), 1014-1031. DOI: 10.1177/1356336X211007156

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & Ruiz-Montero, P.J. (2018). Service-learning as a new methodological teaching trend in physical education and sport sciences. *Journal of Physical Education and Sports*, 18(supp. 1), 335-341.

Corral-Robles, S., Hooli, E.-M., Ortega-Martín, J.L., & Ruiz-Montero, P.J. (2021). *Aprendizaje-Servicio como nuevo espacio pedagógico y social a través de la práctica de actividad física para docentes de inglés* [Presentación oral]. II Congreso Internacional sobre Metodologías Activas, Modelos de Aprendizaje e Investigación en Educación y Ciencias del Deporte. Granada, España.

Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.

Doherty, B., Haugh, H., & Lyon, F. (2014). Social Enterprises as Hybrid Organizations: A Review and Research Agenda. *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 417-436. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12028>

Domangue, E., & Carson, R.S.L. (2008). Preparing

- Culturally Competent Teachers: Service- Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández-Barrionuevo, E., Baena-Extremera, A., & Villoria Prieto, J. (2021). La Educación Física bilingüe como forma de motivar hacia el aprendizaje en una lengua extranjera. Estudio preliminar basado en el Modelo Trans-Contextual (Bilingual Physical Education as a way to motivate learning in a foreign language. Preliminary study. *Retos*, 42, 244-255. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.77382>
- Fernández-Ramos, M.V (2019). Unaccompanied Boys and Girls. Between Defenselessness and the Guarantee of Rights. *Trabajo Social*, 21(2), 119-139. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.75262>.
- Galvan, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the Reciprocal Nature of Service-Learning for Underserved Students and Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363-372. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>.
- Gao, F., Yao, Y., Yao, C., Xiong, Y., Ma, H., & Liu, H. (2019). The Status of Pro-social Tendency of Left-Behind Adolescents in China: How Family Function and Self-Esteem Affect Pro-social Tendencies. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01202>
- García Jiménez, J.V., García Pellicer, J. J., & Yuste Lucas, J. L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos*, 22, 70-75. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34589>
- García Romero, D. & Lalueza Sazatornil, J.L. (2019). Procesos de Aprendizaje en Aprendizaje-Servicio Universitario: una revisión teórica. *Educacion XXI: Revista de la Facultad de Educacion*, 22(2), 45-68.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid, España: Narcea.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó., & García, 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
- Gómez-Barajas, E.R. (2020). La crisis migratoria, la extensión del miedo a través de las TIC e implicación de la universidad. *International Journal of New Education*, 5, 15-29.
- Jacobsen, C., Hvitved, J., & Andersen, L. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92(4), 790–806. <https://doi.org/10.1111/padm.12024>
- Jiménez, M., Luengo, J.L., & Tabernet, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49.
- Jing, Z. (2002). On the cultivation of Interest in Foreign language Learning by TPR Teaching method. *Journal of Huizhou University*, 8, 56-58.
- Kim, T.-Y. & Yoon-Kyoung, K. (2015). English learning motivation and attitudes of students at the department of English education: Focusing on pre-service English teachers as learners. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 15(2), 247-268.
- Knight, G. P., Carlo, G., Mahrer, N. E., & Davis, A. N. (2016). The Socialization of Culturally Related Values and Prosocial Tendencies Among Mexican-American Adolescents. *Child Development*, 87(6), 1758–1771. <https://doi.org/10.1111/cdev.12634>
- Kirkgoz, Y. (2019). Preservice EFL teachers' perceptions and their reflected experiences in a service-learning course. *Advances in Service-Learning Research*. En T. York, A. Tikler & B. Tinkler, B. (Eds.). *Service-learning to advance access and success: Bridging institutional and community capacity* (pp. 309-333). Information Age Publishing.
- Kroll, A., & Vogel, D. (2014). The PSM-Leadership Fit: A Model of Performance Information Use. *Public Administration*, 92, 974–991.
- Kyungbin, I. & Seohyun, B. (2018). The Effects of Overseas Volunteer Service Experience on Students' Attitudes for English Learning Focusing on Service Learning. *Studies in English Education*, 23(1), 147-173.
- Lotero-Echeverri, G., & Pérez Rodríguez, M.A. (2019). Migraciones en la sociedad contemporánea: Correlación entre migración y desarrollo. *RETOS. Revista de Ciencias de La Administración y Economía*, 9(17), 145-159. Retrieved from http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86182019000100145&nrm=iso
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8, (1).
- Mackenzie, S. L. C., Hinchey, D. M., & Cornforth, K.

- P. (2019). A Public Health Service-Learning Capstone: Ideal for Students, Academia and Community. *Frontiers in Public Health*, 7, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00010>
- Moraleda, M., García-Gallo, J., & González-Galán, A. (2004). Actitudes y estrategias cognitivas sociales: manual. Barcelona, España: TEA Ediciones.
- Johnston, C.B., Herzog, T.K., Hill-Chapman, C.R., Siney, C., & Fergusson, A. (2019). Creating Positive Learning Environments in Early Childhood Using Teacher-Generated Prosocial Lessons. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 132-145.
- Pacheco, E., Villafuerte-Holguín, J., & López, J. (2022). Actividad física y motivación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños pequeños de Ecuador. *Retos*, 44, 988-998. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90137>
- Padilla-Walker, L., & Fraser, A. (2014). How much is it going to cost me? Bidirectional relations between adolescents' moral personality and prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 37, 993-1001. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.008>
- Paños Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. En *El Proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Santo Domingo.
- Ruiz-Montero, P.J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2017). Evolution of the ageing process, quality of life and physical fitness in western countries. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 97-100.
- Ruiz-Montero, P.J., Corral-Robles, S.; García-Carmona, M.; & Belaïre, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145-164.
- Ruiz-Montero, P.J, Corral-Robles, S., García-Carmona, M., & Leiva-Olivencia, J. (2021). 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*, DOI: 10.1080/17408989.2021.1976740
- Sales, A. & Monfort-Monfort, C. (2019). Vinculándose al territorio: el ApS y la participación comunitaria. Estudio de caso en una escuela rural. *International Journal of New Education*, 3.
- Salvador-García C, Capella-Peris C, Chiva-Bartoll O and Ruiz-Montero PJ (2020) A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. *Frontiers in Psychology*, 11, 578. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00578
- Salvador-Garcia, C., Chiva-Bartoll, O., & Isidori, E. (2017). Learning a foreign language through physical education: a systematic review, *Movimento*, 23(2), 647-660.
- Shi, T. (2018). A Study of the TPR Method in the Teaching of English to Primary School Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 1087-1093.
- Tinkler, B., McGann, G., & Tinkler, A. (2017). Learning from Each Other: Using a Service-Learning Citizenship Course to Promote Intercultural Understanding. *Intercultural Education*, 28(5), 447-455.
- Wang, L. (2008). Application of TPR Teaching method in Primary School English Teaching. *Journal of Heilongjiang Institute of Education*, 6, 32-33.
- Webster, C.A., Nesbitt, D., Lee, H., & Egan, C. (2017). Preservice Physical Education Teachers' Service Learning Experiences Related to Comprehensive School Physical Activity Programming. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 430-444. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0191>.
- Wright, B. & Christensen, R. (2010). Public Service Motivation: A Test of the Job Attraction-Selection-Attrition Model. *International Public Management Journal*, 13, 155-176. <https://doi.org/10.1080/10967491003752012>
- Zurita, F., Ortega-Martín, J.L., Castro, M. (2019). Physical Activity and Self-concept in Bilingual and Non-bilingual Schools: An Analysis through Structural Equations. *Portalinguarum*, 32, 23-35.