

INVESTIGACIONES

## Desafíos y Complejidades del Aprendizaje-Servicio en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Un estudio Cualitativo

### Challenges and Complexities of Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A Qualitative Study

*Johan Rivas-Valenzuela<sup>a</sup>*

*Enrique Rivera-García<sup>b</sup>*

*Francisco Javier Giles-Girela<sup>c</sup>*

*Alberto Moreno-Doña<sup>d</sup>*

<sup>a</sup> Group MyE, Physical Education School, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
johan.rivas@pucv.cl

<sup>b</sup> Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,  
Universidad de Granada, España.  
erivera@ugr.es

<sup>c</sup> Universidad Isabel I de Castilla, España.  
franciscojavier.giles@ui1.es

<sup>d</sup> Universidad de Valparaíso, Chile.  
alberto.moreno@uv.cl

#### RESUMEN

Este estudio cualitativo, desde una perspectiva crítica, tiene como objetivo explorar cómo el profesorado percibe, valora y experimenta el Aprendizaje-Servicio en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Se realizó un grupo focal con 10 docentes universitarios y 10 entrevistas individuales con una duración total de 1370 minutos. Utilizando el software cualitativo Nvivo Release 15, se identificaron 10 categorías interconectadas, revelando desafíos y complejidades en la implementación de la metodología. Aunque el Aprendizaje-Servicio tiene un gran potencial para promover el compromiso social y el desarrollo integral de los futuros docentes, enfrenta dificultades significativas. Los profesores universitarios, quienes tienen una media de 6 años o más aplicando la metodología en España y Chile, se enfrentan a obstáculos para integrarla en un entorno educativo que no siempre está adaptado, lo cual se refleja en la baja participación estudiantil y en la brecha entre las expectativas pedagógicas y la realidad educativa de las universidades.

*Palabras clave:* percepciones del profesorado, Educación Física, paradigma interpretativo, desafíos educativos, experiencia docente.

#### ABSTRACT

This qualitative study, from a critical perspective, aims to explore how faculty members perceive, value, and experience Service-Learning in Physical Activity and Sports Sciences. A focus group with 10 university professors and 10 individual interviews, totaling 1370 minutes, were conducted. Using the qualitative software Nvivo Release 15, 10 interconnected categories were identified, revealing challenges and complexities in implementing the methodology. Although Service-Learning has significant potential to promote social engagement and the holistic development of future educators, it faces substantial difficulties. University professors, with an average of 6 or more years applying the methodology in Spain and Chile, encounter obstacles in integrating it into an

educational environment that is not always adapted, which is reflected in low student participation and the gap between pedagogical expectations and the educational reality of universities.

*Key words:* Faculty perceptions, Physical Education, Interpretative Paradigm, Educational Challenges, Teaching experience.

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de educar para la ciudadanía en el siglo XXI, basada en la formación de una ciudadanía responsable, participativa y comprometida por la búsqueda del bien común, ha permitido la creación de nuevas prácticas y formas de hacer, alejándose del supuesto clásico que vincula a la ciudadanía con la adquisición pasiva de derechos y responsabilidades sociales (Rivas-Valenzuela et al., 2024).

Respondiendo a esta propuesta, en el ámbito universitario, el Aprendizaje-Servicio conocido como ApS en España y A+S en Chile, ha emergido como una metodología innovadora dirigida a mejorar el compromiso social y el desarrollo profesional del estudiantado. Este modelo pedagógico ha atraído una creciente atención de investigadores en diversas áreas, reflejando su impacto en la mejora de los resultados académicos y la integración de la teoría con la práctica en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Bastarrica et al., 2023; Geller et al., 2016; Yorio y Ye, 2012).

Sin ir más lejos, el A+S, es capaz de combinar el desarrollo de competencias curriculares con el servicio a la comunidad a través de un aprendizaje crítico y reflexivo (Furco, 2012; Michigan State University, 2015). Esto se fundamenta porque despliega en sus bases teóricas un enfoque innovador que trasciende las fronteras convencionales de la educación. Enmarcada en la convergencia entre la teoría educativa y la acción social, esta metodología no solo propone un cambio en la dinámica tradicional de enseñanza, sino que también, plantea un compromiso profundo con la comunidad y la resolución de problemas del mundo real (Rivas-Valenzuela, 2024).

En el marco de la Educación Física, la incorporación de proyectos de A+S en la formación inicial del profesorado ha mostrado tener un alto impacto en el aprendizaje académico, el desempeño profesional, así como el desarrollo personal y social del alumnado (Pérez-Ordás et al., 2021) transformándose en un componente valioso para los futuros docentes. Generalmente, estas propuestas tienen como objetivo proporcionar prácticas en contextos desconocidos que se escapan de la zona de confort de las personas implicadas (Chambers y Lavery, 2022). Sin ir más lejos, como enfoque pedagógico, es capaz de integrar la justicia social y la promoción de la inclusión (Martínez-Usarralde et al., 2017) buscando desarrollar habilidades académicas y personales que conectan tiempo de reflexión crítica y profunda, con lecciones del servicio, fomentando de esta manera, el compromiso cívico, la empatía y la responsabilidad social en los participantes (Fai-Fong et al., 2022; Vergés et al., 2021).

Aunque la literatura científica y diversas revisiones sistemáticas avalan las múltiples ventajas del A+S (Bastarrica et al., 2023; Cañadas, 2021; Carson y Raguse, 2014; Filges et al., 2022), la implementación de proyectos universitarios bajo esta metodología enfrenta ciertos desafíos y complejidades. Estas dificultades se manifiestan desde la planificación y motivación de los agentes participantes hasta la aplicación práctica del conocimiento. Por ejemplo, Jones et al. (2011) señala que algunos estudiantes encuentran complicado aplicar

sus conocimientos académicos en situaciones reales, lo que puede no proporcionarles beneficios tangibles para su aprendizaje. Esta perspectiva subraya las sombras que pueden emerger en los primeros momentos de implementación de los proyectos de A+S. Además, otros estudios identifican obstáculos de carácter logístico. Por ejemplo, Martínez et al. (2008) en su libro, ponen de manifiesto el compromiso temporal que estos proyectos implican, desde su preparación hasta la evaluación, lo cual demanda procesos de tutela y seguimiento rigurosos. En este sentido, Álvarez- Castillo et al. (2017) advierten sobre el riesgo de que el uso extendido de esta metodología pueda distorsionar su enfoque formativo, reduciendo así su impacto reflexivo y transformador. De manera similar, Capella-Peris et al. (2021) expresan preocupación por la limitada duración de las intervenciones, subrayando la necesidad de ampliar tanto la duración como horizontalidad de los proyectos.

La integración de la perspectiva de género en el A+S, especialmente en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, añade una complejidad relevante al desarrollo social del estudiantado. Para los docentes, abordar las cuestiones de género implica considerar tanto las dimensiones sociales como las emocionales y corporales, lo que permite identificar y enfrentar desigualdades en las estructuras sociales (Rivas-Valenzuela et al., 2024). De hecho, participar en proyectos con perspectiva de género desafía normas tradicionales, fomenta la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y contribuye a un desarrollo social más equitativo y transformador para los estudiantes.

Finalmente, Páez Sánchez y Puig (2015) destacan el riesgo de que la dimensión del servicio predomine sobre el aprendizaje, lo que podría desvincular a los estudiantes de sus objetivos académicos. Crabtree (2013) también señala obstáculos significativos en la implementación del A+S, tales como la falta de formación del alumnado, la ausencia de reflexión y diálogo, la limitada interacción con entidades externas, y la escasa institucionalización y recursos. Ante estos desafíos, es crucial que la formación inicial del profesorado en Educación Física integre efectivamente el A+S, asegurando un equilibrio entre servicio y aprendizaje que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

## 2. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y APRENDIZAJE-SERVICIO

En la última década, las investigaciones sobre el A+S han estado centradas principalmente en el papel del alumnado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cervantes y Meaney, 2013; Sotelino-Losada et al., 2021). Sin embargo, es crucial explorar las perspectivas de todos los agentes involucrados en este proceso, especialmente la voz del profesorado que aplica esta metodología (Calle- Molina et al., 2022). De hecho, la perspectiva docente es fundamental en la mejora de la práctica educativa, ya que aporta una visión propia y valiosa con respecto a su experiencia en el aula (Ellison et al., 2018; Francisco-Garcés et al., 2023). En este contexto, especialmente las carreras de Educación Física (EF) buscan continuamente espacios educativos donde el estudiantado adquiera las habilidades y conocimientos necesarios para su futura inserción laboral. Este esfuerzo requiere que las universidades desarrollen una concepción integradora del conocimiento (Jayson-Andrey y Vargas-Guativa, 2020), abordando simultáneamente las desigualdades sociales y mejorando la inclusión en un sistema educativo frecuentemente segregado (Brasó y Escriu, 2021; García-Rico et al., 2021). Para lograr esto, la formación docente no solo

debe preparar profesionales competentes en lo técnico, sino también educar ciudadanos comprometidos con los valores de su sociedad (Zayas Latorre et al., 2018).

Para cumplir con esta labor, es fundamental que la formación docente implemente prácticas experienciales alineadas con una educación valórica y emocional como lo hace el A+S, ya que promueva comportamientos positivos en el aula. Estas prácticas fomentan en los futuros docentes un conocimiento profundo y cercano a sus estudiantes y el entorno educativo real (Leo et al., 2023), contribuyendo así a un mayor bienestar social (Washburn Madrigal et al., 2022). La formación del profesorado en EF debe, por lo tanto, ir más allá de lo técnico-instrumental, abordando lo social y ciudadano generando condiciones para la reflexión crítica en el aula. Esto permitirá a los estudiantes valoren la realidad desde diferentes perspectivas (Azkarate et al., 2019).

Por lo tanto, este estudio explorará las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan los futuros docentes de EF al participar en programas de A+S desde un análisis cualitativo. A través de entrevistas en profundidad y un grupo focal se pretenderá desentrañar las complejidades inherentes a esta práctica educativa, identificando oportunidades de mejora y estrategias para una integración más efectiva del A+S en la EF.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología cualitativa y su carácter descriptivo, relacional e inductivo que respeta el procedimiento analítico de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), pretende tener una visión detallada de las percepciones, emociones, sentimientos, experiencias y comportamientos de los docentes universitarios que realizan proyectos de A+S en Chile y España. Siguiendo a (Denzin y Lincoln, 2013) nos apoyamos en las bases del paradigma interpretativo desde un enfoque fenomenológico (Ayala, 2008; Castillo-Sanguino, 2021; Fuster, 2019; Van Manen, 2003, 2017). Por lo tanto, busca profundizar en las realidades vividas, verdades sentidas, y entendimientos colectivos de todos los y las participantes (Lather, 2013, 2016), adoptando de nuestra parte, un enfoque crítico en las investigaciones de Aprendizaje Servicio (Moreno-Doña et al., 2018, 2023) dado que se espera que los principales hallazgos relacionados a los desafíos de la metodología transformen los futuros programas en las universidades.

#### 3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Este estudio incluyó a 20 docentes universitarios expertos que aplican la metodología en la formación inicial del profesorado en Ciencias de la Educación Física y el deporte, tanto en la educación primaria como secundaria. Además, 15 universidades entre los países de España y Chile participaron como se muestra en la tabla 1 y 2.

*Tabla 1.* Atributos que identifican a los y las participantes del grupo focal

Profesores	Sexo	Experiencia	Experiencia Aplicando ApS	Contexto de aplicación	Pregrado o Máster	Área de aplicación del ApS	Ciudad, País
Ramsey	F	Más de 16 años	Más de 6 años	Psicología y Psicología de la diversidad	Grado Educación Física Primaria	Grado Educación Física Primaria	Barcelona España
Amry	F	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años	Educación	Grado Educación Física y Salud	Trabajo Final de Grado Educación Física	Pais Vasco
Befeqadu	M	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años	Psicología y diversidad	Grado Educación Física	Iniciación del Deporte	Madrid España
Boochani	M	Más de 16 años	Más de 6 años	Adulto Mayor	Otros grados	Educación Física Adaptada	Valladolid España
Dark	M	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años	Inmigrantes	Physical Activity and sport degree	Expresión Corporal Educación Física	España Granada
Sereiboth	M	Entre 3 y 7 años	Menos de 2 años	Personas carcelarias	Formación de Máster en docencia de Ed. Secundaria	Innovación en Educación Física	Tenerife, España
Khoi	F	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años	Ámbito que decide el estudiante	Grado Educación Física Primaria	Trabajo final de grado	Pais Vasco
Kupila	M	Entre 8 y 15 años	Entre 3 y 5 años	Educación	Grado Educación- Física	Prácticas EFI	Los Lagos, Chile
Blaque	F	Más de 16 años	Entre 3 y 5 años	Corporalidad y diversidad	Grado Educación Física y Salud	Fundamentos individuales del deporte	Madrid, España
Herz	M	Más de 16 años	Entre 3 y 5 años	Educación, corporalidad, diversidad	Grado Educación Física y Salud	Actividad Física y Salud	Madrid, España

*Tabla 2. Atributos que identifican a los y las participantes de las entrevistas*

<b>Profesores</b>	<b>Sexo</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Experiencia Aplicando ApS</b>	<b>Contexto de aplicación</b>	<b>Pregado o Máster</b>	<b>Área de aplicación del ApS</b>	<b>Ciudad, País</b>
Myrdal	F	16 o más años	6 o más años	Educativo y Negocios	Pregado	Educativo	Santiago, Chile
Passy	F	Entre 8 y 15 años	6 o más años	Educativo	Grado de Educación Primaria	Educación Física	Castellón de la Plana, España
Pérez Esquivel	M	16 o más años	Entre 3 y 5 años	Educativo	Grado de Educación Primaria	Educación primaria	Valparaíso, Chile
Ramsey	F	16 o más años	6 o más años	Diversidad Psíquica y corporal	Educación Primaria	Educación Física	Barcelona, España.
Sakhalov	F	16 o más años	6 o más años	Responsabilidad Social Universitaria	Pregado	Diversas áreas	Valparaíso, Chile
Sereiboth	M	Entre 8 y 15 años	Entre 3 y 5 años	Personas Privadas de Libertad	Máster	Educación Física	Tenerife, España
Suttner	F	16 o más años	Entre 3 y 5 años	Colectivos excluidos	Grado Educación Física	Educación Física	Barcelona, España.
Teresa Calcuta	F	Entre 8 y 15 años	6 o más años	Educativo	Grado de Educación Primaria	Educación Física	Paiz Vasco, España
Wiesell	M	Entre 3 y 5 años	Entre 3 y 5 años	Educativo	Grado de Educación Física	Educación Física	Valladolid, España.

### 3.2. TÉCNICA DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En consonancia con el enfoque interpretativo del artículo, se ha decidido utilizar metodológicamente la técnica conversacional del grupo focal como fuente de información y las entrevistas individuales con una significativa utilizada particularmente cuando existe la necesidad de construir opiniones, percepciones o redes de comunicación a través de la participación activa de los sujetos involucrados (Criado, 1997; Morgan, 1996; Requena et al., 2016; Strauss y Corbin, 2002).

### 3.3. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS UTILIZADAS

El análisis de datos se llevó a cabo utilizando el software cualitativo Nvivo Release 15, empleando un enfoque de métodos mixtos que integró tanto el análisis categórico como el análisis de contenido (Trigueros-Cervantes et al., 2018). Este enfoque metodológico permitió la generación de matrices de codificación desde un nivel global hasta uno específico con el propósito de identificar y resaltar las relaciones entre distintas categorías, así como la intersección de estas categorías en relación con los atributos de los y las participantes (Rivas-Valenzuela et al., 2021).

El proceso incluyó la localización de todas las unidades de significado (5726), entendidas como segmentos de texto que, extraídos de las narrativas generales de las entrevistas y grupo focal, conservan su sentido, emoción y sentimiento, alineándose con el concepto de *verbatting* (Rivas-Valenzuela, 2024). Esta etapa resulta crucial en la investigación cualitativa, ya que es en este punto donde se pueden desarrollar de manera adecuada las categorías centrales del análisis, las cuales se enriquecen progresivamente con cada unidad de significado identificada a partir de las narrativas previamente recopiladas (Figura 1).

DESAFIOS Y COMPLEJIDAD DEL A+S			
Nombre	Archivos	Referencias	
APS Y UNIVERSIDADES	22	483	
CONSTRUYENDO COMPETENCIAS	24	405	
ESTRUCTURA GENERAL DEL PROYECTO APS	23	942	
EVALUACION GENERAL DE PROYECTOS	23	472	
IMPACTO SOCIAL Y TRANSFORMADOR DEL APS	20	432	
MIRANDO EL APS DESDE LA CRITICA	24	520	
PROBLEMAS DE APLICACION DEL APS	23	360	
RELACION ENTIDAD Y UNIVERSIDAD	23	841	
RELEVENCIA DEL APS PARA LOS PARTICIPANTES	22	268	
ROL DEL DOCENTE EN LOS PROYECTOS DE APS	24	1003	

Figura 1. Categorización para el análisis cualitativo del grupo focal y las entrevistas.

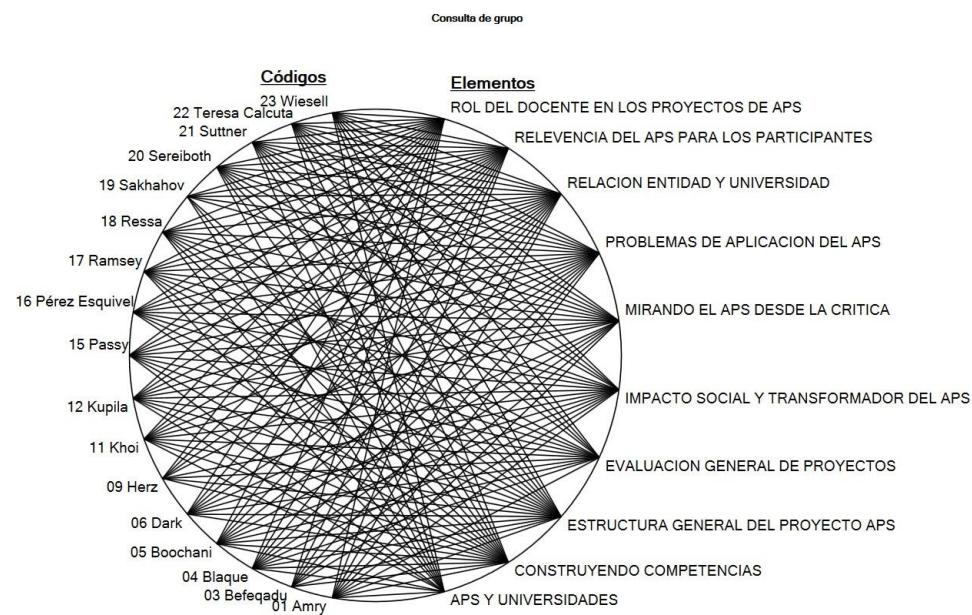
#### 4. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Nuestro análisis se inicia con la creación de un mapa conceptual integral que destaca al docente como estampa central en la construcción de conocimiento y desarrollo académico. Este mapa, proporciona una comprensión profunda de la complejidad de la educación universitaria desde la perspectiva del profesorado.

Enfocándonos en puntos clave como se muestra en la figura 2, abordamos el rol del docente (1) , la relevancia del ApS (2), la relación entidad y universidad (3), los problemas de aplicación del ApS (4), miramos el ApS desde la crítica (5), el impacto social y transformador (6), la evaluación general de proyectos junto a su estructura (7-8), para finalmente analizar las competencias del alumnado junto con la relación que tiene el ApS y la universidad (9-10) con el propósito de entender cuáles son los principales desafíos y complejidades del A+S en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Al abordar críticamente estos elementos, se aspira generar conocimiento que no solo enriquezca la teoría educativa, sino que también, proporcione perspectivas valiosas para los futuros profesores de EF cuando implementan proyectos de A+S en las universidades.

Si vamos más lejos, se realizó una consulta de grupo a través de una codificación abierta, con categorías emergentes y codificación axial en torno a la agrupación de las categorías conduciéndonos a elaborar un modelo interpretativo que sustenta esta sección.



*Figura 2. Consulta de Grupo: Presencia de códigos centrales de acuerdo a la narrativa de los y las participantes con el software Nvivo 15.*

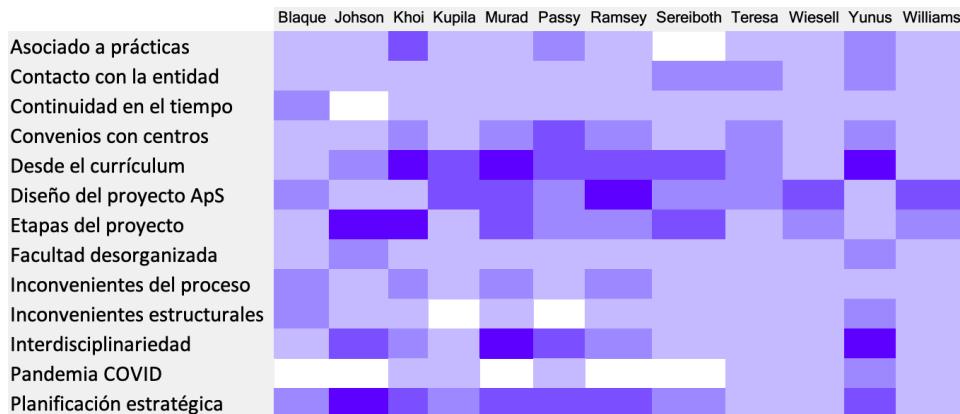
#### 4.1. PERSPECTIVAS DEL DOCENTE FREnte A LOS DESAFÍOS Y COMPLEJIDADES DE LOS PROYECTOS DE A+S

Es cada vez mayor el número de universidades y escuelas en el mundo que salen de las aulas para realizar proyectos de intervención comunitaria. En los últimos años estas experiencias se han multiplicado y enriquecido sustancialmente, creciendo en cuanto a su nivel de planificación y creatividad, ya sea desde el proyecto educativo institucional o como una actividad extracurricular. Es por este motivo que la narración histórica de cómo los proyectos de A+S en la EF se han desarrollado en el tiempo, se presenta como un desafío de gran envergadura. Esto sucede porque diversos acontecimientos ocurren en nuestra sociedad que detienen la continuidad de las propuestas e impiden que tanto los agentes participantes como los que reciben el servicio generen un aprendizaje significativo en el tiempo.

Es cierto que el desarrollo de un proyecto de A+S requiere de un proceso sistemático y bien planificado que articule sus fases y acciones desde las dimensiones de aprendizaje y del servicio, las que deben estar integradas de manera intencional con el fin de establecer un beneficio mutuo en todos los agentes participantes (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022). Es por esto que, desprendiendo estas primeras ideas generales, comenzaremos a analizar que está sucediendo con respecto a la estructuración y desarrollo de las propuestas como un desafío de gran envergadura, planteando primeramente un mapa de calor (tabla 2) que parte por las conexiones existentes entre el currículum, la interdisciplinariedad, la planificación estratégica, el diseño y las etapas del proyecto como ejes centrales con mayor predominancia en color azulado.

Sabemos lo complejo de desgranar cada uno de estos apartados por la densidad de las narrativas. Sin embargo, hay que dejar en claro que el éxito de los proyectos se apoya en seis principios claros desde nuestra perspectiva, entre los que destacan: (1) facilitar las condiciones de acceso a programas de A+S en la EF, (2) adaptarse a las necesidades personales y colectivas, (3) favorecer el empoderamiento y la participación colectiva para lograr beneficios reales, (4) motivar y sensibilizar sobre el interés que tiene la práctica de actividad física y el deporte, (5) ofrecer un tratamiento transversal y globalizador que impacte en la vida de las personas, y (6) normalizar la práctica de EF en el entorno universitario. Todo ello, sin olvidar que deben ser puestos en marcha por personal cualificado, ser evaluados y tener un seguimiento, además de tener un apoyo institucional que favorezcan las colaboraciones, coaliciones y patrocinios con los diversos centros comunitarios, o bien, escuelas, universidades, instituciones públicas o privadas.

Tabla 3. Estructura de proyectos de ApS (A+S) y la relación con las entidades participantes



Nota: La intensidad del color azul indica la predominancia del discurso.

Partiendo de esta base sólida y entendiendo también que el trabajo interdisciplinario es relevante en la consecución de las propuestas, Yunus es enfático al decir que por lo menos en «...la Universidad de Valladolid son cuatro campus, y, por ejemplo, nosotros los proyectos de aprendizaje servicio los tenemos vinculados con el tema de cooperación o desarrollo con la coordinadora de ONGs de Segovia y la oficina de Cooperación de la Universidad de Valladolid...». Lo que ha heredado en la creación de «... Un grupo de trabajo internivelar de investigación nacional de Educación Física con profesorado de todos los niveles educativos...». De hecho, la estrategia fundamental es «... Incluir el ApS o A+S dentro de la asignatura de EF, quiere decir, que el proyecto esté inmerso y que forma parte de lo que va a hacer en su día a día, pues es más sencillo para el estudiantado...». Passy opta por la vía curricular «...Nuestro alumnado esté bastante vinculado con el currículum de las asignaturas si se trata de Educación Infantil, es decir, trabajar con niños de las edades comprendidas con un enfoque de la motricidad para tratar de ofrecer un servicio educativo y de aprendizaje...».

Teresa Calcuta por su parte apunta al trabajo en diversas áreas dentro de los proyectos de ApS (A+S) con un enfoque interdisciplinario, lo que significa que entre más áreas de conocimiento se integren, se permitirá ofrecer más oportunidades de aprendizaje en distintos campos, aprovechando la diversidad de habilidades y conocimientos de los grupos en busca de experiencias educativas más completas y holísticas. Cuestión que comenta así:

«...Sí que es verdad que dentro de las nueve docentes que estamos haciendo los trabajos de fin de grado a través de Aprendizaje-Servicio tenemos distintas ofertas, hay algunas que se centran en Educación Física, otras que se centran en nuevas tecnologías, otras que nos centramos en educación inclusiva, otras que se centran más en el ámbito del arte, somos un grupo interdisciplinar y entonces les ofrecemos la oportunidad de hacer aprendizaje servicio en distintas áreas multidisciplinarias ...».

Williams por ejemplo utiliza otra estrategia que resulta eficaz a la hora de congregar a los estudiantes al especificar que:

«...A los grupos se le daba información en la primera sesión, se les da información sobre lo que es el Aprendizaje-Servicio, sobre el tipo de servicios que era posible hacer, sobre cómo vincular el servicio con el trabajo de fin de Grado, y con los aprendizajes y con las competencias de la titulación y bueno, pues en esa primera sesión se convoca a todos los estudiantes que tenemos, cada una de las personas que estamos haciendo los trabajos de fin de grado, y a partir de ahí, es el alumnado quien decide si se implica...».

De hecho, varios investigadores españoles, ya piensan en el próximo año y como buscar ese involucramiento de las entidades al mencionar que «... lo que vamos a hacer es el año que viene cuando hacemos esa primera presentación, invitarles a las entidades para que cuenten quiénes son y qué tipo de personas atienden, qué tipo de necesidades tienen esas personas, y por dónde les parece que les podría ayudar nuestro alumnado...». Siguiendo con esta línea, Johson-Sirleaf dice que «...Lo primero que hacemos durante el curso en septiembre es una reunión con todos estos agentes exceptuando el alumnado del Máster y el alumnado del centro...». Blaque por su parte, menciona la flexibilidad como un aspecto a considerar al especificar que:

«...Entonces esa flexibilidad de poder modificar los horarios y es una cuestión de hablarlo con los compañeros, o sea que no hace falta más que realmente te dejen hacerlo y cierta flexibilidad, no, yo creo que eso ayudaría bastante y yo creo que por otro lado que no nos tengan tan asfixiados a nivel burocrático y con tantas horas de clase para nosotros también se lo podamos dedicar al alumnado...».

¿Y qué sucede con los convenios entre la universidad y las entidades participantes? Cuestión que parece ser primordial dentro de las estructuras de los proyectos, ya que, entre más contacto previo tengamos, el agrupamiento estudiantil sería más estructurado y se podría conseguir por lo menos que las entidades no abandonen a mitad de camino. Es cierto que, desde esta perspectiva, necesitamos indagar más, ya que resulta más fácil trabajar mancomunadamente. Sin embargo, la complejidad resalta como una erupción volcánica repentina para algunos, ya que Teresa-Calcuta dice «...Nosotros seguimos igual que hace 10 años, podría decir en los papeles, sí que se habla de responsabilidad social, pero en estos momentos lo que más pesa es el ahorro económico y no está...». Williams declara la dificultad con los centros escolares ya que «... Depende mucho, de quién esté en el en la directiva en ese momento, entonces hay directivas que son muy flexibles y están encantadas de que vayamos a realizar un servicio y luego cambia el equipo directivo y perdemos el contacto...».

Khoi piensa que el tiempo es un factor clave pues señala que «...Pues por falta de tiempo y de logística porque muchas veces requiere de bueno, pues que los horarios también coincidan y que tengas ese respaldo institucional...». O desde la perspectiva de Passy ya que resulta algo complejo establecer relaciones entre la universidad y las entidades al decir que el alumnado debería participar de este proceso pero en temas jerárquicos eso pareciera inviable.

«...Si damos al alumnado la posibilidad de explorar el contexto, detectar una necesidad que encaje, buscar y demás yo lo he intentado algún año y al final el 100% de los proyectos acaban ni arrancando porque la entidad parece que sí, pero nos cuesta reunirnos, cuando nos reunimos parece que sí, pero arrancamos y luego no acaba de definirse, acaba la asignatura y ni siquiera hemos empezado a hacer nada...».

Es aquí donde ya empieza a aparecer la necesidad de establecer relaciones más horizontales y directas con las instituciones, Khoi lo dice «...Es para mí es muy duro el estar trabajando, por ejemplo, en educación y que la universidad, en la facultad de educación, no tenga contacto directo, una colaboración directa con los centros. La universidad debe entender que no deben trabajar como entes apartes, sino que debería ser de colaboración continua...». Murad piensa que «... Yo creo que muchas entidades necesitan tener una relación institucional con universidades para futuros convenios de prácticas, colaboraciones...». Como ya lo está haciendo Teresa-Calcuta «...Nosotros tenemos un grupo de instituciones y de centros educativos con los que ya tenemos entablado una relación de un tiempo y además con algunos de estos centros estamos ya incluso formalizando, pues compromisos de colaboración que sean más a largo plazo...».

A pesar de la eclosión de estudios sobre esta metodología activa del A+S en la EF, no parece haber una unificación sobre los criterios para generar proyectos de A+S de calidad que consideren a todos los agentes implicados, incluida la comunidad. Sería conveniente que la relación con las entidades se establezca desde el principio, y que su voz esté presente en las diferentes fases, realizando un diagnóstico de sus necesidades, diseñando una planificación en función de éstas, y una evaluación compartida, sin perder en ningún momento de vista el currículum de cada estudiante, y revisando el impacto que su acción ha generado (Campo, 2015).

Es pertinente establecer redes de colaboración interinstitucional que ayuden a optimizar recursos K (Agrafojo et al., 2019; Fuiza y Sierrea, 2017). Cuando los proyectos de A+S son planteados desde la universidad, se pretende avanzar hacia una ciudadanía comprometida con su entorno, abierta y flexible que conecte sus saberes con las necesidades de la sociedad en la que vive, saliendo de los muros de su universidad, para aprender construyendo comunidad (Aramburuzabala et al., 2019; Jiménez-Jiménez et al., 2021).

Entendemos que el A+S se constituye a partir de las voces de todas las personas protagonistas, siendo la única forma para construir aprendizajes compartidos y recíprocos, donde la transversalidad sea protagonista para conseguir situaciones de aprendizaje mutuamente beneficiosas, tanto para las entidades con las que se trabaja como las universidades y sus estudiantes (Chika-James, 2020).

Desde esta perspectiva y respondiendo a la identidad de la metodología desde un enfoque crítico, los autores (Choi et al., 2023; Mitchell y Rost-Banik, 2020; Said et al., 2015) enlazan el aprendizaje del alumnado con el servicio a las personas de la comunidad. Por tanto, los diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje (actividades, contenidos curriculares y evaluación) con el servicio (necesidad, destinatarios, diagnóstico, objetivos y resultados), son esenciales para generar una propuesta pedagógica coherente y conectada con las necesidades de las personas implicadas (Santos et al., 2018). Si nos adentramos más en como los docentes acercan a los estudiantes a los proyectos de A+S, a Khoi le da igual que los estudiantes «...Hagan el contacto desde el inicio, o que sea un contacto que lo han conseguido mediante mi agenda, pero tienen que mostrarme responsabilidad,

compromiso igual al inicio...». Esta libertad se debe a que el docente «...entiende que entre que entienden que es ApS, que es un TFG (Trabajo Final de Grado) y se sitúan, pues bueno necesitan un tiempo, pero una vez que ya el contacto está establecido, pues me tienen que enseñar sobre todo una autonomía en el trabajo escrito, me tienen que enseñar una reflexión...». Mientras que para William su quehacer pedagógico y práctico tiene otra mirada, para el de hecho, es más pertinente como boleto de éxito que los estudiantes se les entregue incentivos de convencimiento para que trabajen de forma longitudinalidad en los proyectos de A+S a través de “pastillas formativas”, las cuales sirven de guía, motivan, y generan una mayor adherencia en su participación. Ella cree que:

«... Una pastilla formativa es para explicarles cómo se construye un marco teórico, como evitar el hacer el plagio, como tienen que hacer las citaciones, se les explica cómo hacer una programación de un servicio, como lo tienen que evaluar, que tienen que evaluar a diferentes agentes pues tanto a las personas que reciben el servicio como las entidades...».

Seguido de esto, la positiva respuesta que los estudiantes han tenido con las pastillas formativas ha generado que esta estrategia convertida en incentivo se agudice positivamente para que se avance en temas de «... la metodología, cómo escribir la parte de la metodología, cómo analizar toda la información que recogen, como elaborar las conclusiones, cómo hacer la defensa del trabajo de fin de Grado, y todo esto pues en la mayor parte de los casos va vinculado».

Esta relación recíproca establece las primeras bases necesarias para participar en un proyecto de calidad y longitudinal en el tiempo que pueda mejorar las necesidades de las personas receptoras o de la comunidad y, de forma paralela, potenciar un aprendizaje significativo en el alumnado universitario situándolos en contextos reales de práctica, favoreciendo así, una participación voluntaria y promoviendo el desarrollo competencial.

## 5. CONCLUSIÓN

Este estudio revela la necesidad imperiosa de identificar y comprender las complejidades y desafíos inherentes a los proyectos de aprendizaje-servicio (A+S) en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los resultados del enfoque metodológico cualitativo muestran un creciente interés por parte de las universidades en implementar estos proyectos, evidenciando un esfuerzo significativo por conectar la educación con la comunidad. No obstante, esta expansión enfrenta serios problemas y desafíos.

A pesar de que la educación física, la actividad física y el deporte ofrecen un terreno propicio para abordar temas de inclusión social y vulnerabilidad, uno de los problemas más destacados es la falta de un marco estandarizado para la implementación de proyectos de A+S en las universidades. La variabilidad en la planificación y ejecución de estos proyectos por cada institución puede tener resultados inconsistentes, limitando así, los beneficios tanto para el alumnado como para los receptores del servicio.

Un desafío significativo que persiste, es la mejora de los canales de comunicación y acuerdos sólidos entre universidades, entidades, centros comunitarios y escuelas. La naturaleza efímera de algunas colaboraciones y la dependencia de cambios en la

administración pueden hacer que los proyectos de A+S sean vulnerables a interrupciones y a la pérdida de continuidad, afectando negativamente la estabilidad y el impacto a largo plazo de estos proyectos.

En cuanto a la implicación estudiantil, las estrategias para fomentar la participación a menudo presentan debilidades. Si bien incentivos como las “pastillas formativas” pueden ser efectivos a corto plazo, no abordan las deficiencias en la preparación previa y el compromiso real de los estudiantes. La dependencia de métodos externos puede reflejar una falta de integración profunda del A+S en el currículo y la cultura académica, limitando su potencial de impacto. Finalmente, la evaluación y estandarización de los proyectos de A+S siguen siendo desafíos importantes. La ausencia de criterios uniformes para medir la calidad y el éxito de estos proyectos puede llevar a una variedad de resultados, desde impactos positivos limitados hasta fracasos evidentes. Queda, entonces, en manos del profesorado universitario seguir mejorando sus procesos y orientar a sus estudiantes para que las actividades sean de calidad y, al mismo tiempo, no excedan el tiempo disponible para realizarse, que sabemos es, limitado en las universidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrafojo, J., García, B., & Jato, E. (2019). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: Estrategia para su institucionalización. *RIDAS*, (3). <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.3>
- Álvarez-Castillo, J., Martínez-Usarralde, M., González-González, H., & Buenstado-Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(2), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P., Santos Pastor, M., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico- deportivas para la inclusión social. *PUBLICACIONES*, 49(4), 19-27. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Azkarate, A., Bartau, I., & Lizasoain, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de Secundaria: El caso de la UPV/EHU. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 493-516. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>
- Bastarrica, O., Vizcarra Morales, M., Martínez-Abajo, J., & López-Vélez, A. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar: Una revisión sistemática (University Service- Learning in school Physical Education: A Systematic Review). *Retos*, 48, 128-137. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95322>
- Brasó, J., & Escriu, S. (2021). La inclusión a partir de la autogestión en el aula: Una experiencia del ciclo formativo de grado superior de la familia de actividades físicas y deportivas a partir de una gymkhana de animación entre el alumnado de educación primaria y personas con necesidad. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.44040>
- Calle-Molina, M., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., Ponce Garzarán, A., Vizcarra-Morales, M., & López-de-Arana Prado, E. (2022). ¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de Aprendizaje-Servicio en actividad física y deportiva?: *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 12, 32-45. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.32-45>

- Campo, L. (2015). Una rubrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Cañadas, L. (2021). University Service-Learning in physical activity, physical education, and sport settings: A systematic review. *Educacao e Pesquisa*, 32, 1-19. Scopus. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ò., & Salvador-García, C. (2021). Contraste de dos modalidades de Aprendizaje-Servicio en la formación de profesorado de Educación Física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 367-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9381>
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>
- Castillo-Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica educativa. *Observatorio de Bioética i Dret.*, 21(2), 65-74. [http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia\\_como\\_metodo](http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo)
- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining Service-Learning Literature in Physical Education Teacher Education: Recommendations for Practice and Research. *Quest*, 65(3), 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>
- Chambers, D., & Lavery, S. (2022). International service learning: Benefits, challenges and experiences of pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 498-514. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2050355>
- Chika-James, T. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: A personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820886>
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. Scopus. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Choi, Y., Han, J., & Kim, H. (2023). Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5>
- Crabtree, R. (2013). The Intended and Unintended Consequences of International Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43-66. [https://digitalcommons.fairfield.edu/communications-facultypubs/20?utm\\_source=digitalcommons.fairfield.edu%2Fcommunications-facultypubs%2F20&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.fairfield.edu/communications-facultypubs/20?utm_source=digitalcommons.fairfield.edu%2Fcommunications-facultypubs%2F20&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.79.81>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa: Vol. III*. Gedisa.
- Ellison, S., Anderson, A., Aronson, B., & Clausen, C. (2018). From objects to subjects: Repositioning teachers as policy actors doing policy work. *Teaching and Teacher Education*, 74, 157-169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.001>
- Fai-Fong, B., N.G, T., Yee, H., & Chow, B. (Eds.). (2022). *Ageing with Dignity in Hong Kong and Asia: Holistic and Humanistic Care* (Vol. 16). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-3061-4>
- Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B., & Dalgaard, N. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1). <https://doi.org/10.1002/csr.12110>
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Santos-Pastor, M., & Chiva-Bartoll, O. (2023). Retos, Fortalezas y Debilidades en la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito

- de la Educación Física. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría social y Pensamiento crítico*, 20, 83-98. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10037979>
- Fuiza, M., & Sierrea, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: Una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-174. <https://doi.org/10.6018/j/308951>
- Furco, A. (2012). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En *Studying Service-Learning. Innovation in Education Research Methodology* (Shelley, Billing and Alan Waterman). Taylor and Francis.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L., Santos-Pastor, M., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: A pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Geller, J., Zuckerman, N., & Seidel, A. (2016). Service-Learning as a catalyst for community development: How do community partners benefit from service-learning? *Education and Urban Society*, 48(2), 151-175. <https://doi.org/10.1177/0013124513514773>
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine publishing company.
- Jayson-Andrey, B., & Vargas-Guativa, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, XXVI(Especial 2), 141-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146010>
- Jiménez-Jiménez, F., Fernández Cabrera, J., & Gómez Rijo, A. (2021). Derribando muros: Percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 331-350. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400331>
- Jones, S., Robbins, C., & LePeau, L. (2011). Negotiating Border Crossing: Influences of Social Identity on Service-Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(2), 27-42. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0017.203>
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- \_\_\_\_\_. (2016). Top Ten+ List: (Re)Thinking Ontology in (Post)Qualitative Research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 125-131. <https://doi.org/10.1177/1532708616634734>
- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Rodríguez-González, P., Pulido, J. J., & Fernández-Río, J. (2023). How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 65, 102360. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102360>
- Martínez, M., Tapia, M., Naval, C., Campo, L., Madrid, A., Carrillo, I., Carbonell, J., Ríos, M., Araújo, U., Arantes, V., Schlierf, K., Boni, A., Lozano, F., Cerdá, M., Martín, X., & Puig, J. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro / ICE-UB. [https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143963/1/MARTINEZ\\_Aprendizaje-servicio-y-responsabilidad-social-de-las-universidades\\_p.pdf](https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143963/1/MARTINEZ_Aprendizaje-servicio-y-responsabilidad-social-de-las-universidades_p.pdf)
- Martínez-Usarralde, M., Lloret-Catalá, C., & Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 75. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2769>
- Michigan State University. (2015). *Service-Learning-Toolkit*. A Guide for MSU Faculty and Instructors. [https://communityengagedlearning.msu.edu/upload/toolkits/Service\\_Learning-Toolkit.pdf](https://communityengagedlearning.msu.edu/upload/toolkits/Service_Learning-Toolkit.pdf)
- Mitchell, T., & Rost-Banik, C. (2020). Service-learning cohorts as critical communities. *Educational Studies*, 46(3), 352-367. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584855>
- Moreno-Doña, A., Martín-Moya, R., Fuentes-Rubio, M., Giles-Girela, J., Rivas-Valenzuela, J., Trigueros-Cervantes, C., & Rivera-García, E. (2023). Investigando la “CRÍTICA” en el

- Aprendizaje Servicio Universitario: ¿una cuestión técnica? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XLIX(263-285), 01-25. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300263>
- Moreno-Doña, A., Toro Arévalo, S., & Gómez Gonzalvo, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society & Education*, 10(3), 349-362. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i3.2104>
- Morgan, D. (1996). FOCUS GROUPS. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Páez Sánchez, M., & Ma Puig Rovi, J. (2015). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001>
- Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A., & Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing Service-Learning Programs in Physical Education: Teacher Education as Teaching and Learning Models for All the Agents Involved: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- Requena, M., Victoriano, J., Martínez, P., Serrano, A., Betancor, G., Alonso, L., Prieto, D., & Barbeta, M. (2016). Un grupo sobre el grupo de discusión. *Revista crítica de Ciencias sociales*, 12.
- Rivas-Valenzuela, J. (2024). *Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado en educación física*. Universidad de Granada. Tesis Doctorales. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/90442>
- Rivas-Valenzuela, J., Rivera-García, E., & Trigueros-Cervantes, C. (2021). Construyendo teoría implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 167-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>
- Rivas-Valenzuela, J., Rivera-Trigueros, I., Moreno-Doña, A., & Rivera-García, E. (2024). Análisis de la evolución del aprendizaje-servicio vinculado a la actividad física: El género como asignatura pendiente. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200007>
- Rivas-Valenzuela, J., Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Moreno-Dona, A. (2024). *Guía de buenas prácticas. Aprendizaje-Servicio en actividad física y deporte. Capítulo 1. Antecedentes y evolución del aprendizaje-servicio en actividad física y deporte: Una mirada crítica*. (Ediciones Octaedro, 1-1). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/04/9788410054295.pdf>
- Said, H., Ahmad, I., Hassan, Z., & Awang, Z. (2015). Service Learning as Critical Pedagogy: Implications for Student Community Awareness and Citizenship Development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2p471>
- Santos, M., Ferraces, M., Godas, A., & Lorenzo, M. (2018). VERG. *Psicothema*, 30.2, 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., & González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publication. *Frontiers in Education*, 6, 604825. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/10481/61920/1/Investigacio%CC%81n%20cualitativa%20con%20ayuda%20de%20NVivo%20.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- \_\_\_\_\_. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Vergés, N., Freude, L., & Camps, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136-149. <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
- Washburn Madrigal, S., Chaves Salas, L., Valverde-Hernández, M., & Páez Cerdas, W. (2022). La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de

- Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48924>
- Yorio, P., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Zayas Latorre, B., Gozálvez Pérez, V., & Gracia Calandín, J. (2018). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>