

RETOS, FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LA APLICACIÓN DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Signposts, Profits, and Pitfalls in teaching University Service-Learning in the Physical Education field.

Xavier Francisco-Garcés.

Universidad de Valencia, Valencia, España.

xafran2@alumni.uv.es

 <https://orcid.org/0000-0002-7402-6444>

Celina Salvador-García.

Universidad Jaume I, Castelló, España

salvadoc@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0776-8760>

María Luisa Santos-Pastor.

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

marisa.santos@uam.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Oscar Chiva-Bartoll.

Universidad Jaume I, Castelló, España.

ochiva@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0001-7128-3560>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10037979>

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo explorar de qué modo el profesorado percibe, experimenta y valora la aplicación del Aprendizaje-Servicio universitario en Actividad Física y el Deporte para desarrollar y perfeccionar su práctica docente desde una mirada crítica considerando sus complejidades. Se optó por un diseño de estudio cualitativo con grupos focales en la que participaron un total de 12 participantes. Para el análisis de la información se empleó el procedimiento denominado 'pensar con la teoría' (Jackson y Mazzei, 2012). Los resultados obtenidos se reflejaron en una red no lineal de categorías. Las principales fortalezas se focalizaron en la transferencia de conocimiento y el compromiso social institucional. Las principales debilidades versan en torno a la excesiva carga burocrática del personal docente, junto con la falta de reconocimiento. En conclusión, este estudio reivindica la necesidad de adoptar una posición crítica como personal docente e investigador, a fin de diseñar mejores experiencias de Aprendizaje-Servicio.

Palabras claves: Aprendizaje-servicio, modelos pedagógicos, innovación educativa, aproximación cualitativa.

ABSTRACT

This study aims to understand how teachers linked to PAS perceive the various experiences of SL, in order to improve future educational initiatives in this field. A qualitative study design was chosen in which information from 12 participants was collected through two focus groups. Then, it was analysed using a procedure called 'thinking with theory' (Jackson & Mazzei, 2012). The results obtained were reflected in a non-linear network of categories. The main strengths focused on knowledge transfer and institutional social engagement. On the other hand, the main weaknesses are related to the excessive bureaucratic burden on teaching staff, together with the lack of recognition. In summary, the need to adopt a critical stance as teaching and research staff in order to design better SL experiences is addressed.

Keywords: Service-learning, pedagogical models, educational innovation, applied research.

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) encuentra entre sus orígenes la pedagogía de John Dewey y la pedagogía crítica de Freire. Según Furco (2003), este modelo pedagógico puede definirse como una combinación entre el servicio comunitario y el aprendizaje académico que pretende favorecer el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes por parte del alumnado. El aprendizaje experiencial que integra el servicio a la comunidad, apoyado en la reflexión, permite enriquecer la experiencia del propio aprendizaje. Contribuye a generar una mayor conciencia y responsabilidad cívica por parte del alumnado participante, además de fortalecer y generar vínculos con la comunidad educativa (Jacoby, 2009). Por otro lado, este modelo pedagógico tiene como finalidad ampliar el aprendizaje fuera del aula convencional, con el objetivo de generar en el alumnado una participación activa, en la que puedan aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones educativas reales (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022).

En la actualidad, el ApS universitario forma parte de las iniciativas, transformaciones e innovaciones que intentan favorecer una implicación diferente de los distintos agentes que configuran la docencia universitaria (Francisco-Garcés y otros, 2022; Salam y otros, 2019; Tijsma y otros, 2023). Esa necesidad de transformación y adaptación empieza a percibirse en la enseñanza universitaria del futuro profesorado vinculado al área de la Actividad Física y el Deporte (AFyD). Desde este planteamiento se trata de propiciar una enseñanza universitaria que favorezca la adquisición de competencias profesionales mediante la atención a problemas reales que repercutan en la dimensión social, ética y cívica del alumnado (Compare y Albanesi, 2023).

En el marco de la AFyD, el ApS universitario ha mostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje

académico, el desempeño profesional, así como el desarrollo personal y social del alumnado participante (Pérez-Ordás y otros, 2021). Por ello, el ApS “resulta congruente con el planteamiento actual de la Educación Física que, apuesta por un paradigma integral de la persona, equilibrando la educación cívica y en valores a la competencia física y motriz” (Franco-Solà y Figueras, 2020:116). Esto se debe a que el ApS universitario permite establecer vínculos entre las competencias académicas y el servicio que se presta a la comunidad, por medio de un aprendizaje crítico y reflexivo (Peralta y otros, 2021), al igual que la adquisición de resultados académicos debido al aprendizaje experiencial que promueve (Daum y otros, 2022). No obstante, para alcanzar estos logros la forma de abordar la praxis educativa juega un papel fundamental (Aznar-Sánchez y Belmonte-Ureña, 2015).

Pese a las múltiples ventajas del ApS universitario avaladas por la literatura científica, tal y como refrendan diferentes revisiones sistemáticas (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013; Chiva-Bartoll y otros, 2019; Pérez-Ordás y otros, 2021), también se pone de manifiesto la necesidad de atender sugerencias para mejorar futuras intervenciones a fin de incrementar su impacto (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2022; Santos-Pastor y otros, 2020). Es decir, el ApS universitario debe abordarse de una forma adecuada desde la práctica docente, a través de una mirada crítica y considerando sus complejidades.

En este sentido, resulta interesante reflexionar sobre las posibles limitaciones del ApS universitario. Desde la perspectiva del personal docente de AFyD, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll (2014) hacen referencia a la complejidad que supone su aplicación en contextos reales, es decir, fuera del aula. Por otro lado, Capella-Peris y otros (2019) coinciden en la necesidad de

incrementar la duración y magnitud de sus proyectos. García-Rico y otros (2021) y Maravé-Vivas y otros (2019) coinciden en señalar que, desde su visión como personal docente-investigador, la carencia de formación del alumnado, ligada a la falta de reflexión, así como la falta de entendimiento y poco diálogo entre las instituciones que desean participar o aplicar este modelo, pueden considerarse factores que pueden dificultar en cierto modo la aplicación del ApS universitario. Estas ideas ponen de manifiesto que el ApS universitario, como todo proceso de enseñanza y aprendizaje, es complejo y se ve influenciado por las conexiones que se establecen entre los diferentes elementos que le repercuten, además de todos los agentes implicados (Salvador-García y otros, 2023).

Si bien, en la última década, la investigación sobre este modelo de enseñanza ha girado predominantemente en torno al rol y el papel del alumnado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013; Chiva-Bartoll y otros, 2019; Pérez-Ordás y otros, 2021), resulta pertinente explorar las visiones de los diferentes agentes implicados en este proceso (Calle-Molina y otros, 2022). En este sentido, conviene reforzar y ampliar la investigación del ApS universitario en AFyD, escuchando la voz del profesorado que imparte y aplica este modelo.

La perspectiva docente es, sin duda, fundamental en la mejora de la práctica educativa (Ellison y otros, 2018), puesto que puede aportar una visión propia y de calado con respecto a la práctica educativa. Es decir, el profesorado es uno de los elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y gracias a su experiencia en dicho proceso, puede aportar información de relevancia a fin de mejorar la comprensión sobre qué ocurre en el día a día del aula con objeto de poder mejorar las prácti-

cas docentes. En este sentido, de acuerdo con Viesca y otros (2019), la mejora docente y pedagógica debe sustentarse en investigaciones robustas, firmes y razonadas. A partir de las ideas expuestas, se plantea el presente estudio, cuyo objetivo es explorar de qué modo el profesorado percibe, experimenta y valora la aplicación del ApS universitario en AFyD. En concreto, se adopta un posicionamiento crítico (Salvador-García y otros, 2022) a fin de analizar e indagar las principales ventajas (luces) e inconvenientes (sombras) que subyacen a la aplicación de este modelo pedagógico con el fin de reforzar su comprensión y adecuar futuros programas de ApS universitario en AFyD.

METODOLOGÍA

Este estudio parte de un enfoque cualitativo que aspira a identificar cuáles son las principales fortalezas y debilidades del ApS de acuerdo con la visión del profesorado universitario, a fin de mejorar su aplicación en futuras iniciativas educativas. Para ello se utilizaron dos grupos focales como técnica de recolección de datos, promoviendo una interacción dialógica que incluyera los sentimientos, pensamientos y percepciones del profesorado de educación superior (Smith y Sparkers, 2019). Ambos grupos focales se realizaron por medio de la plataforma Google Meet. Los participantes aceptaron participar y autorizaron ser grabados.

2.1. Participantes

En este estudio participaron 12 docentes pertenecientes a ocho universidades españolas diferentes (5 de ellas se identificaron como hombres y 7 como mujeres). La experiencia docente relativa a la aplicación de ApS en educación superior de las personas participantes oscilaba entre 1 y 25 años. Se tuvieron en cuenta varias características sociodemográficas de los participantes como la edad, el sexo, la experiencia laboral, la afiliación universitaria y la experiencia en la docen-

cia y aplicación de programas de ApS universitario (Kitzinger, 1995; Myers, 1998). Estos atributos se utilizaron para satisfacer factores de homogeneidad y heterogeneidad con el fin de explorar experiencias compartidas y facilitar la profundización a partir de diferentes perspectivas sobre el tema (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017; Gibb, 1997).

Los grupos focales tuvieron una duración aproximada de 2 horas y el moderador procuró que todos los participantes tuvieran tiempos de intervención similares. Antes de recopilar las intervenciones para su posterior análisis, se asignó a cada miembro un número aleatorio en función del número total de participantes en cada grupo. Por ejemplo, (GA-P3) se refiere al participante (P) número 3 que habló en el primer grupo (G), en este caso fue (A).

2.2. Análisis

En un intento de superar los imperativos postpositivistas que inhiben la inclusión de datos inesperados y limitan la interpretación, el análisis y la creación de nuevos significados, utilizamos un procedimiento analítico innovador denominado “pensar con la teoría” (Jackson y Mazzei, 2012). Al aplicar este análisis se pretende poner de relieve la conexión en red de conceptos e ideas emergentes en los discursos de las personas participantes, a fin de dar cabida a perspectivas inesperadas e imprevistas. Inspirándonos en Jackson y Mazzei (2012), presentamos un análisis no lineal de la información, capaz de incorporar conexiones y tensiones plausibles entre las categorías encontradas por el equipo de investigación. Este enfoque de investigación cualitativa ofrece nuevas posibilidades de análisis que permiten evitar ceñirse al establecimiento de categorías separadas, en tanto que muestra cómo interactúan dichas categorías y qué relaciones existen entre ellas, reflejando el dinamismo y la complejidad de unos resultados que quedarían fuera de foco con otros enfoques (Ellingson y Sotirin, 2020). Por último, para organizar y mostrar los hallazgos de forma coherente,

seguimos las directrices de Miles y otros (2014) creando una red visual de resultados, entendida como una colección de nodos o puntos conectados por enlaces que muestran experiencias, sentimientos, procesos, conceptos, etc. (Figura 1 y Figura 2).

2.3. Criterios de calidad y rigor

En esta sección describimos quiénes somos y nuestra relación con la temática tratada, en tanto que conocer nuestro posicionamiento es fundamental para una mejor interpretación de los resultados presentados. Somos un grupo de personal investigador con experiencia y formación en aproximaciones cualitativas. Además, hemos aplicado ApS universitario en numerosas ocasiones. En relación con los criterios clásicos de rigor y calidad en la investigación cualitativa (Smith y Sparkes, 2019), seguimos los siguientes:

- **Credibilidad:** los resultados aportados son reconocidos como verdaderos por los participantes.
- **Transferibilidad:** se proporciona una descripción detallada del contexto y de los participantes.
- **Coherencia o dependencia (replicabilidad):** se ofrece una descripción precisa del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
- **Confirmabilidad:** este criterio se apoya en nuestra experiencia en el campo de estudio, así como en el contraste y discusión entre los resultados aportados y la bibliografía existente.

RESULTADOS

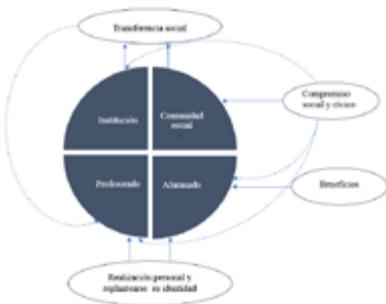
Del análisis de los grupos focales se han derivado dos grandes núcleos de resultados divididos en *luces* (Figura 1) y *sombras* (Figura 2) de la aplicación del ApS universitario en AFyD. Cada uno de estos núcleos presenta varias conexiones y vínculos entre las categorías emergentes ob-

tenidas (Miles y otros, 2014; Saldaña, 2013). En ambos casos, las redes de resultados se vertebran en base a los cuatro agentes principales del ApS universitario (instituciones, comunidad social, profesorado y alumnado). A través de flechas se presentan las interacciones entre cada uno de estos agentes y las distintas categorías de resultados. Dichas interacciones se expresan con diferentes tipos de flecha, pudiendo ser unidireccionales (flecha con una punta) o bidireccionales (flecha con dos puntas); o presentar un grado de relación robusto (línea continua) o más débil (línea de puntos). Este enfoque muestra múltiples conexiones, descritas narrativamente y ejemplificadas a continuación, para que las personas lectoras puedan comprender el fenómeno con mayor profundidad y riqueza.

El primer gran núcleo de resultados gira en torno a los aspectos positivos que el ApS universitario entraña según la visión del profesorado participante. Este núcleo se plasma a través de la Figura 1.

FIGURA 1.

Red visual de resultados, luces.



En esta figura se aprecian las unidades de análisis de la categoría luces en la implementación del ApS universitario, extraídas del discurso de los participantes y su relación con los 4 agentes que colaboran en la formación, promoción y el desarrollo del ApS. En este sentido, de acuerdo con las per-

sonas participantes, el ApS es capaz de fomentar la transferencia social de la institución universitaria con la comunidad. En palabras de una informante, “Se consigue romper una barrera, y conseguimos vincular de nuevo a la universidad con la comunidad.” (GA-P4). Esta transferencia también repercute en el profesorado, quien se siente realizado gracias a la función tanto pedagógica como social del ApS. Una de las participantes, por ejemplo, explica que

“El hecho de sentirse alienado con lo que uno entiende que tiene que ser la educación, o la misión de la educación universitaria, el sentir que trabajamos valores, que formamos a personas que van a tener una conciencia social y crítica (...) Como docente, el hecho de poder vincular y dar sentido a aquello que haces y tener la sensación de que cuando aplicas ApS en tus asignaturas vas en la buena dirección, yo creo que es algo positivo.” (GB-P2).

El profesorado también considera que a través del ApS universitario se promueve la unión entre el alumnado participante y los colaboradores del servicio, favoreciendo el compromiso cívico y social de ambos colectivos y generando sinergias entre ellos. En este sentido, una participante expone que dicho compromiso se consigue gracias a la reflexión que acompaña al ApS universitario, permitiendo que los y las estudiantes sean “conscientes de que están dando ese servicio (...), qué repercusión puede tener su granito de arena en la transformación social y en la calidad de vida de las personas a las que va destinado el proyecto.” (GA-P1).

En su opinión, además, el ApS, como modelo pedagógico, presenta una serie de elementos que son beneficiosos para la formación académica del alumnado universitario, en la que cabe destacar el hecho de que el aprendizaje que adquieren en la universidad realmente se conecta con la realidad. Una realidad compleja, en donde el alumnado debe aplicar no solo el contenido de la asignatura sino ser capaz de atender a las necesidades que presentan los colab-

oradores. Un participante, por ejemplo, indica que aquellos “aprendizajes que conectan lo recibido teóricamente en la universidad con la experiencia práctica, (son) una experiencia mucho más significativa (...) por el hecho de estar conectados con la realidad.” (GA-P1).

Una realidad que a veces era desconocida por parte del alumnado. Es ahí cuando, gracias al ApS, el alumnado es capaz de reflexionar sobre la sociedad en la que habita y replantearse su identidad. En este sentido, una participante incide en que el ApS universitario favorece “sobre todo el desarrollo personal, (...) han crecido como personas... y la ruptura de los estigmas” (GA-P1). Gracias a sus características intrínsecas, una entrevistada explica que “una fortaleza clarísima (del ApS) es la motivación (...) Suele haber una motivación muy explícita en los estudiantes (...) de querer ir y querer participar (...), de querer volver...” (GA-P3), que, en su opinión, denota la realización personal que este planteamiento pedagógico comporta.

Además de las múltiples potencialidades que ostenta el ApS universitario de acuerdo con las ideas compartidas en ambos grupos focales, también se desprenden ideas relativas a las principales debilidades que subyacen a este tipo de experiencias. Estas quedan plasmadas en la Figura 2.

FIGURA 2.

Red visual de resultados, sombras.



En esta figura se aprecian las unidades de análisis de la categoría sombras en implementación del ApS universitario, extraídas del discurso de los participantes y su relación con los 4 agentes que colaboran en la formación, promoción y el desarrollo del ApS. Con respecto a este segundo núcleo, las participantes señalan que la mayor parte de protagonismo en propuestas en ApS universitario giran en torno al alumnado universitario mientras que los colectivos colaboradores quedan relegados a un segundo plano. Este grupo de personas, desde el enfoque de ApS tradicionalmente empleado, tiene una posición secundaria frente a los objetivos que se plantean para el aprendizaje, a pesar de que sean estos colectivos los que facilitan el aprendizaje. Por ello, en su opinión, en muchas ocasiones se corre el riesgo de instrumentalizar a la comunidad social colaboradora.

“Una de las cuestiones que me suele preocupar suele ser el utilitarismo. Sin darnos cuenta y pensando que estamos haciendo una buena acción, utilizamos a la coparte, instituciones o personas receptoras, en aras de fomentar que el aprendizaje del alumnado sea de mayor calidad. Y, a veces, no reparamos en la otra parte, en los beneficios o en las fortalezas que tienen, y es como algo muy utilitarista.” (GA-P4).

Esta falta de interés hacia el colectivo colaborador puede manifestarse al dar un servicio que no necesitan. A veces se construyen o crean unas necesidades por beneficio propio de la universidad para la configuración de las propuestas de ApS. En consecuencia, estas tienen un objetivo más asistencial y perpetúan las relaciones de poder. De acuerdo con una de las personas informantes, “faltaría ese proceso previo de reflexión sobre si realmente el grupo con el que estamos aplicando ApS tiene esas necesidades.”- (GA-P5).

Esto puede deberse a que, durante los últimos años, el ApS universi-

tario se ha convertido en una especie de moda que atrae al profesorado. Estos pueden decidir utilizarlo, pero sin reparar en su fondo y naturaleza, centrándose únicamente en los beneficios que les puede generar como puede ser “presentarlo (la experiencia) en un congreso, (...) escribir este artículo porque tenemos esta oportunidad (...)” – (GA-P3).

Por ello, entre otras cuestiones, las participantes reivindican la necesidad de escuchar a los colectivos con los que se trabaja. De hecho, algunas reflexiones de los participantes señalan que los intereses universitarios no deberían anteponerse a las necesidades propias, por lo que se deberían buscar estrategias participativas, puesto que “las personas receptoras, (...) muchas veces no tienen la voz (...) que me gustaría que tuviesen” – (GA-P4).

Otra sombra radica en la burocracia y gestión que conlleva el ApS. El propio modelo universitario implica una puesta en escena muy compleja con fases y acciones bien planificadas, además de una buena sintonía institucional que permite coordinar y articular condiciones entre las entidades y la universidad, sumada a los espacios y tiempos, entre otras cuestiones. Una de las personas participantes explica que “una de las principales cosas complejas que aporta el ApS desde la docencia es la incertidumbre que genera en contraposición con muchos otros planteamientos (...) porque estamos acostumbrados a que todo sea más sencillo” – (GB-P2). Otra persona complementa estas ideas aludiendo a la gran cantidad de tareas a realizar por el profesorado, quienes “tenemos que monitorizar, tutorizar, hacer un seguimiento, hacer un poco el gancho con la reflexión (...)” – (GB-P3). Estas ideas emergen como sombras con los que se debe lidiar.

En relación con lo anterior, una última categoría incide en la falta de reconocimiento recibido por parte del profesorado que se aventura a aplicar ApS en la universidad. Pese a las

complejidades a las que se ha aludido con anterioridad, incluyendo el incremento de trabajo y preparación docente entre otras muchas cuestiones, el profesorado se queja de la falta de apoyo generalizado. En este sentido, una de las personas informantes hacía referencia a

“el apoyo institucional, yo creo que no está suficientemente reconocida nuestra dedicación como docentes, por parte de la Universidad. (...) mi dedicación extra, (...) es que estoy dedicándole físicamente toda una mañana, ya no digo toda la preparación previa. Y esto no está reconocido.” – (GA-P1).

DISCUSIÓN

El presente artículo examina cómo el profesorado percibe, experimenta y valora el ApS universitario en AFyD como pedagogía, y se centra en dos ideas principales divididas en luces y sombras. Los resultados se presentan en dos redes categoriales que evidencian la interconexión entre los cuatro principales agentes implicados en ApS y las diferentes categorías encontradas a través de un conjunto de nodos y enlaces que ayudan a comprender mejor los elementos clave del ApS universitario como enfoque pedagógico.

Una de las principales luces identificadas por los participantes de este estudio resaltó el hecho de que el ApS venga acompañado de una transferencia social intrínseca. Esto significa que, según su punto de vista, el ApS permite a las instituciones de educación superior fomentar su “tercera misión”, ya que no sólo se abordan los problemas de la sociedad, sino que se fomenta la ciudadanía crítica por parte del alumnado gracias a las experiencias que comparten con la comunidad (Cohelo y Menezes, 2021). La literatura previa indica que establecer esta conexión entre las universidades y los socios de la comunidad es relevante (Darby y Willingham, 2022) y, de hecho, las instituciones de ed-

ucación superior deberían mostrar un compromiso firme hacia la producción de conocimiento que esté verdaderamente vinculado con la ciudadanía (Cohelo y Menezes, 2021). En este sentido, el ApS universitario puede favorecer que la comunidad, el profesorado y el alumnado tomen mayor conciencia sobre el papel crucial que juegan las universidades en la sociedad (Cooper, 2014). Estos tres agentes, de hecho, pueden verse favorecidos gracias a la participación en experiencias de ApS, según el profesorado entrevistado.

Otro nodo de la red señala que este modelo pedagógico puede tener un impacto sustancial en la comunidad social al dar respuesta a la responsabilidad social universitaria, por ejemplo. Desde esta perspectiva, el ApS conlleva una transformación social, convirtiendo así a la universidad en una institución más abierta, que interactúa con la comunidad social (Pérez-Pérez y otros, 2019). De hecho, buena parte del personal docente que emplea ApSU son personas preocupadas por el compromiso social de la universidad (Lorenzo-Moledo y otros, 2019). Esta idea es coherente con los resultados del presente estudio, ya que las personas participantes otorgan gran relevancia a la justicia social y al compromiso cívico que el ApS implica.

Un nodo adicional identificado en los resultados, en relación a las fortalezas del ApS, se centra en el profesorado. En este sentido, según el profesorado del ámbito de la AFyD, el ApS universitario fomenta la realización personal y la construcción de la identidad. Estos resultados también concuerdan con la literatura previa sobre ApS. Por ejemplo, Resch y otros (2022) identificaron que el personal docente que implementa ApS lo percibe como un enfoque atractivo para su propia docencia, mientras que Darby y Willingham (2022) afirman que el profesorado tiende a sentirse motivado cuando percibe la utilidad y el valor

del servicio ofrecido. Esto les permite mejorar su docencia y les proporciona nuevas perspectivas en relación a su docencia (Cooper, 2014); llegando incluso a ser un elemento clave en su identidad docente (Chambers, 2020). Es decir, independientemente del ámbito académico del profesorado que aplica ApS universitario, todo el personal docente comparte identidades multifacéticas vinculadas a este modelo pedagógico.

Las personas participantes en este estudio también destacaron que el ApS universitario estaba estrechamente vinculado a su propio desarrollo profesional. En este sentido, para que el ApS se aplique correctamente, el profesorado debe conocer sus fundamentos teóricos y aprender a ponerlo en práctica (Álvarez y otros, 2017), lo que supone un trabajo extra antes de poder aplicarlo. Por ello, el personal docente dispuesto a implementar ApS necesita motivación y formación (Lorenzo-Moledo, 2019), factores que no todo el profesorado tiene. Además, incluso el profesorado que ha recibido formación podría mostrarse escéptico a la hora de aplicar el ApS (Resch y otros, 2022). En consecuencia, parece que el personal docente que llega al punto de aplicar ApS, como las personas participantes en este estudio, se sienten orgullosas no solo de su formación previa, sino también del continuo desarrollo y aprendizaje que implica aplicar este modelo pedagógico.

El último nodo encontrado dentro de las *luces* o aspectos positivos del ApS universitario se centró en el alumnado. En este sentido, según el profesorado de AFyD, este modelo pedagógico favorece un aprendizaje situado, significativo, crítico y cívico entre otras cuestiones. Estas son probablemente las ideas más desarrolladas en la literatura previa, ya que la investigación sobre ApS universitario en AFyD, así como en otros campos, ha tendido a centrarse en los resultados del alumnado (Pérez-Or-

dás y otros, 2021). De hecho, los beneficios para el alumnado universitario parece ser uno de los factores más relevantes para que el profesorado se anime a aplicar ApS, ya que sus resultados avalan su uso. De hecho, según Cooper (2014), esta se erige como una de las razones más relevantes a la hora de aplicar este modelo pedagógico. Aparentemente, cuando el personal docente siente que puede ayudar a su alumnado a aprender de las experiencias que conllevan participar en ApS, adquieren una motivación adicional (Darby y Willingham, 2022). En el ámbito específico de la AFyD, por ejemplo, está bien acreditado el impacto positivo del ApS en el alumnado universitario (Pérez-Ordás y otros, 2021), incluyendo el desarrollo de competencias relacionadas con su futuro desempeño profesional (Chiva-Bartoll y otros, 2021a), el crecimiento personal en términos de madurez individual y desarrollo de identidad (Chiva-Bartoll y otros, 2021b), o el desarrollo del liderazgo, la mejora de las habilidades interpersonales, el aumento del conocimiento relativo a la justicia social y la mejora de la auto-comprensión (Whitley y otros, 2017), entre otros aspectos.

En definitiva, las fortalezas del ApS, según el personal docente en AFyD, tienen un impacto positivo en la universidad, la comunidad, el profesorado y el alumnado, ideas que se alinean con la literatura previa del campo del ApS. Sin embargo, no es oro todo lo que reluce, y el ApS universitario también puede implicar una serie de dificultades sobre las que conviene reparar. Así pues, los resultados que se exponen a continuación pueden ser decisivos para afrontar de forma informada estos retos e intentar superarlos con el objetivo último de mejorar la práctica en ApS universitario en AFyD.

En este sentido, los participantes expresaron que el ApS podría estar convirtiéndose en una moda. Hoy en día se ha producido un aumento

exponencial del interés por implementar este modelo pedagógico (Sotelino-Losada y otros, 2021), y parece que la etiqueta “ApS” resulta atractiva para el profesorado universitario, quienes podrían llegar a denominar ApS a prácticas educativas que no son necesariamente fieles a sus principios. De hecho, la idea de ApS, que se centra en aprender mientras se presta un servicio, no debería confundirse con experiencias educativas de otra índole, como aquellas centradas únicamente en el servicio o en el aprendizaje (Furco, 1996). Tomando en consideración estas ideas, de hecho, Sotelino-Losada (2022) advierte que se corre el riesgo de que ciertas experiencias de ApS se lleven a cabo a merced de intereses ajenos al proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, parece imperativo asegurar que el ApS se aplique de forma eficiente y eficaz si aspira a ser un modelo pedagógico realmente consolidado en AFyD.

En relación con las consideraciones anteriores, otro nodo se centra en el hecho de que, en algunos casos, se podría estar llegando a inventar necesidades o incluso la propia comunidad social colaboradora podría estar siendo instrumentalizada para generar experiencias de ApS. Phillips y otros (2017) afirman que puede ser complejo diseñar proyectos de ApS que encajen con respecto a factores como el ámbito, la ubicación y las casuísticas del alumnado. De hecho, este es solo uno de los retos que conlleva el uso de ApS en enseñanza (Cooper, 2014). Sin embargo, los programas de ApS no deberían explotar a los colectivos colaboradores en beneficio del alumnado universitario o el profesorado (Asghar y Rowe, 2017), ya que cuando se instrumentaliza a la comunidad a fin de promover la autorrealización de otros agentes, se corre el riesgo de diseñar programas de ApS incoherentes y poco éticos (González-Geraldo y otros, 2017). Por lo tanto, conviene enfatizar que, a pesar de ser una opción sugerente, el

uso de este modelo pedagógico nunca puede ir en contra de la calidad de sus iniciativas (Sotelino-Losada y otros, 2021).

El profesorado español en AFyD participante también destacó la dificultad que la burocracia y el cansancio pueden suponer para el personal docente que aplica ApS. Aunque la literatura tiende a centrarse en el lado positivo de las experiencias en ApS, algunos estudios concluyen que, para el profesorado, este modelo pedagógico supone un mayor esfuerzo en la preparación de las asignaturas (Resch y otros, 2022), o una mayor dedicación de tiempo (Cooper, 2014; Hou, 2009). No obstante, es cierto que las personas participantes también afirman que este esfuerzo merece la pena debido al valor del trabajo que realizan (Darby y Willingham, 2022). Además, Hou (2009) propuso diversas estrategias a fin de ayudar al profesorado a hacer frente a estas dificultades. Entre estas se encuentran planificar con antelación, reconocer los retos y proporcionar recursos, desarrollar instrucciones guiadas y adaptar las etapas de aprendizaje del alumnado. Además del factor tiempo, otra cuestión clave que podría ayudar a afrontar los retos que implica el ApS podría ser el apoyo institucional (McKay y Rozee, 2004), ya que recibir algún tipo de ayuda puede hacer que las experiencias de ApS sean más manejables para el profesorado (Cooper, 2014). Este apoyo puede provenir de las bibliotecas, las oficinas de estudios en el extranjero, los servicios para necesidades específicas de apoyo educativo, los apoyos académicos al alumnado o los servicios profesionales (Chambers, 2020). Por lo tanto, si el profesorado se siente acompañado y respaldado por diferentes organismos dentro y fuera de su universidad, la aplicación del ApS puede no ser tan exigente.

Otra idea interesante que mencionaron las personas participantes consistió en la falta de reconocimien-

to que recibe el personal docente. Como se ha mencionado anteriormente, a pesar de ser beneficioso para muchos agentes, el ApS conlleva un esfuerzo y un tiempo considerables. Sin embargo, las universidades no parecen ser conscientes de ello. De hecho, las personas participantes destacaron que la carrera docente es voraz, y el profesorado tiende a sentirse abrumado porque los requisitos para la promoción y/o estabilización se alinean con la aplicación del ApS. Esto es preocupante porque el entorno institucional juega un papel clave en la calidad de la enseñanza y en la profesionalización del profesorado (Resch y otros, 2022), y recibir apoyo dentro de la propia institución es necesario para el profesorado que utiliza ApS (McKay y Rozee, 2004). Hay algunas universidades en las que parece que el ApS puede ser útil para el proceso de promoción y permanencia del personal docente (Cooper, 2014), probablemente gracias a la institucionalización que el ApS universitario tiene allí. Sin embargo, este no es el caso del profesorado universitario español que participó en este estudio, ni tampoco el de muchos otros países o universidades (Skaggs y Graybeal, 2019). En consecuencia, parece imperativo exigir un mayor reconocimiento al profesorado que promueve el compromiso con la comunidad a través del ApS (Cooper, 2014). En otras palabras, en lugar de obstaculizar la aplicación de las propuestas de ApS, sería pertinente que las universidades alinearan los intereses del profesorado con las buenas prácticas docentes.

Una última *sombra* se aleja del propio personal docente y considera a todos los agentes implicados en el ApS. En este sentido, las personas participantes de este estudio reclamaron equilibrar la relevancia de los agentes implicados. Según sus ideas, en muchas ocasiones, los proyectos se diseñan e implementan pensando en las necesidades del alumnado y de las instituciones. Como resultado,

destacaron la necesidad de incorporar las voces de los colectivos sociales de forma auténtica e intencionada para avanzar en aplicación del ApS (Oling-Sisay, 2021; Preece, 2016). Aunque está claro que este hecho conlleva ciertas dificultades (Chambers, 2020), no es menos cierto que en la esencia del ApS subyace la idea de que las necesidades abordadas en los proyectos deberían ser definidas por la comunidad, por lo que debería enfatizarse la reciprocidad para que todos los agentes se beneficien en el proceso (Peterson, 2009; Preece, 2016). Por lo tanto, según Mtawa y Wilson (2018), deben promoverse procesos más genuinamente participativos en el diseño y la implementación de experiencias en ApS para atender a los agentes implicados y evitar caer en prácticas tintadas por el etnocentrismo y paternalismo (Bruce, 2015).

CONCLUSIÓN

Este estudio pretende responder a la necesidad de comprender las principales fortalezas, debilidades y retos que subyacen de las experiencias de ApS universitario vinculados al área de la AFyD, con el fin último de adoptar una posición crítica para enriquecer y perfeccionar futuras prácticas docentes, ya sean en este ámbito o en otro campo de la educación. Los resultados obtenidos por medio del planteamiento metodológico cualitativo empleado descubren fortalezas tales como: (1) la transferencia y el compromiso social institucional y (2) recomendaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, los resultados también evidencian ciertas debilidades a tener en consideración, como: (1) el desgaste sin reconocimiento del personal docente, (2) el hecho de crear falsas necesidades y (3) la falta de toma de consideración del resto de agentes implicados en este proceso. En definitiva, futuras prácticas docentes basadas en ApS universitario en AFyD implicarán atender a una serie de retos y responsabilidades sociales com-

prometidas con la comunidad, y para ello, conforme al sentir del personal docente participante, se requiere de un posicionamiento crítico por parte de los agentes implicados con el fin de tener en consideración ciertas fortalezas y debilidades que inciden en el propio diseño e implementación del ApS.

Por último, una posible limitación de este estudio sería el hecho de no atender al alumnado o a otros colaboradores implicados en programas de ApS, como pueden ser colectivos sociales, entidades, asociaciones o centros educativos. Una línea de investigación futura, tal y como sugieren Calle-Molina et al. (2022), podría consistir en atender a la percepción de estos miembros y reconocer su labor durante el desarrollo de las prácticas deportivas, en el diseño del propio proyecto de ApS o incluso en la divulgación científica. En conclusión, consideramos que merece la pena explorar enfoques de investigación naturalista y/o colaborativa que ayuden a adoptar una posición propositiva para mejorar futuras iniciativas de ApS y que, a su vez, sean capaces de incluir a estos colectivos en futuros estudios.

Este trabajo se enmarca en la Tesis Doctoral desarrollada por X. Francisco-Garcés y se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación financiados por el Plan Nacional de Investigación (PID2019-105916RB-I00) y la Universitat Jaume I (UJI-A2022-11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ-CASTILLO, J. L., MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, H., y BUENESTADO-FERNÁNDEZ, M. (2017). *El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas / Service-learning in teacher training in Spanish universities*. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 75 Nº267, pp. 199-217. <http://www.jstor.org/stable/26379316>

ASGHAR, M., y ROWE, N. (2017). *Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study*. **Innovations in Education and Teaching International.**, Vol. 54 N°2, pp. 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>

BRUCE J. (2015). *On racism and prejudice: exploring post-critical possibilities for service-learning within Physical Education teacher education*. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education.**, Vol. 6 N°3, pp. 233-244. <https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092720>

CALLE-MOLINA, M. T., AGUADO-GÓMEZ, R., SANZ-ARRIBAS, I., GARZARÁN, A. P., VIZCARRA-MORALES, M. T., y LOPEZ-DE-ARANA, E. P. (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.**, N°12, pp. 32-45. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.32-45>

CAPELLA-PERIS, C., COSGROVE, M. M., PALLARÉS-PIQUER, M., y SANTÁGUEDA-VILLANUEVA, M. (2019). *Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano*. **Publicaciones.**, Vol. 49 N°4, pp. 49-67. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>

CARSON, R. L., y RAGUSE, A. L. (2014). *Systematic review of service-learning in youth physical activity settings*. **Quest.**, Vol. 66 N°1, pp. 57-95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>

CERVANTES, C. M., y MEANEY, K. S. (2013). *Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research*. **Quest.**, Vol. 65 N°3, pp. 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>

CHAMBERS, C. (2020). *Reconceptualizing Faculty Development in Service-Learning/Community Engagement: Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice*. **Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement.**, Vol. 11 N° 1, pp. 327-329.

CHIVA-BARTOLL, O., y GIL-GÓMEZ, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.

CHIVA-BARTOLL, O., RUIZ-MONTERO, P., MARTÍN-MOYA, R., PÉREZ-LÓPEZ, I., GILEZ-GIRELA, J., GARCÍA-SUÁREZ, J., y RIVERA-GARCÍA, E. (2019). *University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review*. **Revista Complutense De Educación.**, Vol. 30 N°4, pp. 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/iced.60191>

CHIVA-BARTOLL, O., y FERNÁNDEZ-RIO, J. (2022). *Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach*. **Physical Education and Sport Pedagogy.**, Vol. 27 N°5, pp. 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

CHIVA-BARTOLL, O., MARAVÉ-VIVAS, M., SALVADOR-GARCÍA, C., y VALVERDE-ESTEVE, T. (2021a). *Impact of a physical education service-learning programme on ASD children: A mixed-methods approach*. **Children and Youth Services Review.**, Vol. 126, pp. 106008. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008>

CHIVA-BARTOLL, O., RUIZ-MONTERO, P. J., OLIVENCIA, J. J. L., y GRÖNLUND, H. (2021b). *The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe*. **European Physical Education Review.**, Vol. 27 N°4, pp. 1014-1031. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>

COELHO, M., y MENEZES, I. (2021). *University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education*. **Frontiers in Psychology**, Vol.12, pp. 617300.

COMPARE, C., y ALBANESI, C. (2023). *Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences*. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, Vol. 33 N°2, pp. 332-355. <https://doi.org/10.1002/casp.2639>

COOPER, J. R. (2014). *Ten years in the trenches: Faculty perspectives on sustaining service-learning*. **Journal of Experiential Education**, Vol. 37 N°4, pp. 415-428. <https://doi.org/10.1177/1053825913513721>

DARBY, A., y WILLINGHAM L. (2022). *Faculty Motivation in Service-Learning Based on Expectancy x Value Theory*. **Journal of Experiential Education**, Vol. 45 N°3, pp. 337-353. <https://doi.org/10.1177/10538259211058292>

DAUM, D. N., MARTTINEN, R., y BANVILLE, D. (2022). *Service-learning experiences for pre-service teachers: Cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse low-income community*. **Physical education and sport pedagogy**, Vol. 27 N°4, pp. 396-408. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891210>

ESCOBAR, J. y BONILLA-JIMÉNEZ, F. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. **Cuadernos hispanoamericanos de psicología**, Vol. 9 N°1, pp. 51-67.

ELLISON, S., ANDERSON, A.B., ARONSON, B., y CLAUSEN, C. (2018). *From objects to subjects: Repositioning teachers as policy actors doing policy work*. **Teaching and Teacher Education**, Vol. 74, pp. 157-169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.001>

FRANCISCO-GARCÉS, X., SALVADOR-GARCÍA, C., MARAVÉ-VIVAS, M., CHIVA-BARTOLL, O., y SANTOS-PASTOR, M. L. (2022). *Research on Service-Learning in Physical Activity and Sport: Where We Have Been, Where We Are, Where We Are Going*. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Vol.19 N° 11, pp. 6362. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116362>

FRANCO-SOLA, M., y FIGUERAS, S. (2020). *Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior*. **Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte**, Vol. 9 N°1, pp. 114-123. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>

FURCO, A. (1996). *Is service-learning really better than community service? a study of high school service program outcomes*. Service learning, general. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.944.380&rep=rep1&type=pdf>

FURCO, A. (2003). *Issues of definition and program diversity in the study of service-learning*. S.H. Billig, y A.S. Waterman. Studying service-learning: Innovations in education research methodology. Lawrence Erlbaum Associates.

GARCÍA-RICO, MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F., SANTOS-PASTOR, M. L., y CHIVA-BARTOLL, O. (2021). *Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals*. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, Vol. 22 N°4, pp. 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>

MARAVÉ-VIVAS, M., GIL-GÓMEZ, J., y CHIVA-BARTOLL, O. (2019). *Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio: un estudio en el área de expresión corporal*. **Bordón. Revista**

de pedagogía., Vol. 71 N°3, pp. 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2019.68338>

GIBB, A. (1997). *Focus group*. **Social Research Update**, Vol. 5 N°2, pp. 1-8.

GIL-GÓMEZ, J, y CHIVA-BARTOLL, O. (2014). *Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal*. **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, N°26, pp. 122-127. http://www.retos.org/numero_26/122-127.pdf

GONZÁLEZ-GERALDO, J. L., JOVER, G., y MARTÍNEZ, M. (2017). *La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo*. **Bordón: revista de pedagogía.**, Vol. 69 N°4, pp. 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2017.690405>

GUTIÉRREZ-BRITO, J. (2009). *Técnicas grupales*. En J. Callejo (co-ord.). *Introducción a las técnicas de investigación social* (95-115). Madrid: Ramón Areces.

HAMUI-SUTTON, A., y VARELA-RUIZ, M. (2013). *La técnica de los grupos focales*. **Investigación en Educación Médica.**, Vol. 2 N°1, pp. 55-60.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. y GONZÁLEZ-MIGUEL, S. (2020). *Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa*. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.**, Vol. 23 N°3, pp. 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>

HOU, S. I. (2009). *Service Learning+ New Master of Public Health Student= Challenges for the Professor*. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.**, Vol. 20 N°2, pp. 292-297.

JACOBY, B. (2009). *Civic Engage-*

ment in Today's Higher Education. An Overview. En B. JACOBY(Ed.), *Civic Engagement in Higher Education. Concepts and Practices*, (5-30). San Francisco: Jossey-Bass.

KITZINGER, J. (1995). *Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups*. **Sociology of Health.**, N°311 pp. 299-302.

LORENZO-MOLEDO, M.M., FERACACES-OTERO, M. J., PÉREZ-PÉRES, C., y NAVAL-DURÁN, C. (2019). *El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas*. **Revista de Educación.**, N° 386, pp. 37-61. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:42a3ad9e-0b33-4a92-8252-40f5c269ac8a/02moledoesp-ingl.pdf>

MCKAY, V. C., y ROZEE, P. D. (2004). *Characteristics of faculty who adopt community service learning pedagogy*. **Michigan Journal of Community Service Learning.**, Vol. 10 N°2, pp. 21-33.

MTAWA, N., y WILSON-STRYDOM, M. (2018). *Community service learning: Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege*. **Journal of Human Development and Capabilities.**, Vol. 19 N°2, pp. 249-265. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1448370>

MYERS G. (1998) *Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups*. **Language in Society.**, Vol. 27 N°1, pp. 85-111.

OLING-SISAY, M. (2021). *Don't Touch My Hair: Culturally Responsive Engagement in Service-Learning*. En *Research Anthology on Empowering Marginalized Communities and Mitigating Racism and Discrimination* (834-846). IGI Global.

PERALTA, L. R., MARVELL, C. L., y COTTON, W. G. (2021). *A sustainable service-learning program embedded in PETE: Examining the short-term influence on preservice teacher outcomes*. **Journal of Teaching in Physical**

Education., Vol. 40 N°1, pp.39-48. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0055>

PÉREZ-ORDÁS, R., NUVIALA, A., GRAO-CRUCES, A., y 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**, Vol. 18 N°2, pp. 669. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18020669>

PÉREZ-PÉREZ, C., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, H., LORENZO-MOLEDO, M., CRESPO-COMESAÑA, J., BELANDO-MONTORO, M. R., y COSTA-PARÍS, A. (2019). *Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales*. **RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa**, Vol. 25 N°2. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>

Smith, B., y Sparkes, A. (2019). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge

PETERSON, T. H. (2009). *“Engaged Scholarship: Reflection and Research on the Pedagogy of Social Change”*. **Teaching in Higher Education**, Vol. 14 N°5, pp. 541-552. <https://doi.org/10.1080/13562510903186741>

PHILLIPS, L., MARRON, J., BALTZER, C., KICHLIN, C., FILOON, L., y WHITLEY, C. (2017). *Overcoming barriers to service-learning in higher education*. En S. HOU (Ed.) *Service-Learning: Perspectives, Goals and Outcomes* (3-18). Nova Publishers.

PREECE, J. (2016). *Negotiating service learning through community engagement: Adaptive leadership, knowledge, dialogue and power*. **Education as Change**, Vol. 20 N°1, pp. 1-22. <https://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/562>

[org/10.17159/1947-9417/2016/562](https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/562)

RESCH, K., HOYER-NEUHOLD, A. y SCHRITTESSER, I. (2023), *“Lecturers’ preparedness for applying service-learning after intensive training”*, **Journal of Applied Research in Higher Education**, Vol. 15 N°1, pp. 213-225. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0266>

SALAM, M., AWANG-ISKANDAR, D. N., IBRAHIM, D. H. A., y FAROOQ, M. S. (2019). *Service learning in higher education: A systematic literature review*. **Asia Pacific Education Review**, Vol. 20, pp. 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>

SALVADOR-GARCÍA, C., FRANCISCO-GARCÉS, X., RIBEIRO-SILVA, E., y CHIVA-BARTOLL, O. (2022). *Aprendizaje-Servicio Universitario en Educación Física: una interpretación no-lineal de sus complejidades*. **Opcción**, Vol. 38 N°99, pp. 41-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502668>

SANTOS-PASTOR, M. L., CAÑADAS, L., y MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F. (2020). *Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva*. **Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, N°37, pp. 509-517. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>

SANTOS-PASTOR, M. L., RUIZ-MONTERO, P. J., CHIVA-BARTOLL, O., BAENA-EXTREMERA, A., y MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F. (2022). *Environmental Education in Initial Training: Effects of a Physical Activities and Sports in the Natural Environment Program for Sustainable Development*. **Frontiers in Psychology**, N°13, pp. 914. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867899>

SKAGGS, S. L., y GRAYBEAL, L. (2019). *Service-learning and experiential learning in criminal justice education: An exploratory examination of faculty perspectives*. **Journal of Criminal Justice Education**, Vol. 30

Nº2, pp.296-312. <https://doi.org/10.1080/10511253.2018.1488983>

SOTELINO-LOSADA, A., ARBUÉS-RADIGALES, E., GARCÍA-DOCAMPO, L., y GONZÁLEZ-GERALDO, J. L. (2021). *Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication*. **Frontiers in Education.**, Vol. 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.604825>

SOTELINO-LOSADA, A., SANTOS-REGO, M.A., LORENZO, M., y MELLA, I. (2022). *Service-learning and university education. Making competent people*. **Revista Española de Pedagogía.**, Vol. 80 Nº281, pp. 219-222. <https://www.jstor.org/stable/48645748>

TIJSMA, G., URIAS, E., y ZWEKHORST, M. (2023). *Embedding engaged education through community service learning in HEI: a review*. **Educational Research.**, Vol. 65 Nº2, pp. 143-169. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2181202>

VALVERDE-ESTEVE, T., SALVADOR-GARCIA, C., GIL-GÓMEZ, J., y MARAVÉ-VIVAS, M. (2021). *Sustainable Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Examining Postural Control to Promote ASD Children's Well-Being*. **International Journal of Environmental Research and Public Health.**, Vol. 18 Nº10, pp. 5216. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105216>

VIESCA, K. M., STROM, K., HAMMER, S., MASTERSON, J., LINZELL, C. H., MITCHELL-McCOLLOUG, J., y FLYNN, N. (2019). *Developing a complex portrait of content teaching for multilingual learners via nonlinear theoretical understandings*. **Review of research in education.**, Vol. 43 Nº1, pp. 304-335.

WHITLEY, M. A., WALSH, D., HAYDEN, L., y GOULD, D. (2017). *Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course*. **Journal of Teaching in**

Physical Education., Vol. 36 Nº4, pp. 419-429. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0141>