

REFERENCIA: Hernández-Martínez, A., Blanco García, M. M., Mirna Fernández, K. & Sánchez-Matas, Y. (2022). Una experiencia Aprendizaje-Servicio en futuros docentes. Desmontando estereotipos en las primeras edades. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 37(2), 19-35. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

## **UNA EXPERIENCIA APRENDIZAJE-SERVICIO EN FUTUROS DOCENTES. DESMONTANDO ESTEREOTIPOS EN LAS PRIMERAS EIDADES**

### **A SERVICE-LEARNING EXPERIENCE FOR FUTURE TEACHERS. DISMANTLING STEREOTYPES IN THE EARLY AGES**

**Andrea Hernández-Martínez**

Andrea.hernandez@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

**María Montserrat Blanco García**

Montserrat.Blanco@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

**Karen Mirna Fernández**

KarenMirna.Fernandez@alu.uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

**Yolanda Sánchez-Matas**

Yolanda.Sanchez@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 27/10/2022

Aceptado: 03/12/2022

#### **Resumen:**

El presente trabajo describe los resultados obtenidos en el proyecto de innovación docente desarrollado en la Facultad de Educación de Ciudad Real mediante la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). Tuvo el doble objetivo de conocer el impacto en el aprendizaje de las prestadoras del servicio al diseñar e implementar actividades relacionadas con la conciencia corporal y los estereotipos de género, además de evaluar la percepción de las maestras-tutoras de los receptores del servicio, alumnado de infantil. En el estudio participaron 28 alumnas del Grado de Maestro en Educación Infantil y 158 estudiantes de Educación Infantil. Se diseñó un estudio descriptivo con un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, y se realizó un grupo de discusión, cuestionarios reflexivos y un cuestionario de valoración del ApS. Los resultados destacaron el potencial educativo de la metodología ApS, su contribución al aprendizaje de las prestadoras del servicio y la respuesta a la necesidad del alumnado de los centros participantes.

**Palabras clave:** aprendizaje experiencial; Educación Infantil; formación inicial docente; conciencia corporal; estereotipos de género.

### **Abstract:**

This paper describes the results obtained in the teaching innovation project developed in the Faculty of Education of Ciudad Real using the Service-Learning (SL) methodology. It had the dual objective of finding out the impact on the learning of the service providers when designing and implementing activities related to body awareness and gender stereotypes, as well as assessing the perception of the teachers-tutors of the service recipients, infant school pupils. The study involved 28 female studying a Bachelor's Degree in Early Childhood Education and 158 students in Early Childhood Education. A descriptive study was designed with a mixed qualitative-quantitative approach, and a focus group discussion, reflective questionnaires, and a questionnaire assessing the SL were carried out. The results highlighted the educational potential of the SL methodology, its contribution to the learning of the service providers, and the response to the needs of the students in the participating schools.

**Keywords:** experiential learning; Early Childhood Education; initial teacher training; body awareness; gender stereotypes.

## **1. Introducción**

La formación inicial del profesorado debe incluir estrategias metodológicas que atiendan la diversidad de necesidades formativas necesarias para su futura labor docente, así como favorecer la construcción de un aprendizaje más profundo y duradero (Cañadas Martín, 2021). Entre estas metodologías el Aprendizaje-Servicio (ApS) ha ido adquiriendo gran importancia en los últimos años, esta propuesta pedagógica combina a la vez procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad (Lough y Toms, 2018). El ApS se basa en la aplicación de competencias y en la comprensión reflexiva de contenidos curriculares en contextos reales, de forma experiencial y con el objetivo de mejorar la capacidad crítica del alumnado a la vez que se ofrece un beneficio social (Rodríguez Gallego, 2014).

La metodología ApS basa sus principios metodológicos en la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey (1985), la cual se fundamenta en ofrecer al alumnado la posibilidad de aprender mientras presta un servicio comunitario (García-López et al., 2019). En consecuencia, se establece una relación real entre teoría y práctica, a la vez que se pone énfasis en el desarrollo de la competencia social y ciudadana del alumnado (Mayor Paredes y Rodríguez Martínez, 2016). Por otro lado, se promueve una relación ética y moral de los estudiantes con el entorno (Candela-Soto et al., 2021), es decir, se contribuye a la formación de personas y profesionales competentes conectados con la sociedad, una de las funciones de la educación superior (Ruiz-Montero et al., 2022).

El ApS es también una filosofía educativa que entronca con la dimensión transformadora de la educación, que propugna toda la pedagogía crítica (Candela-Soto et al., 2021). En este sentido, desde el ámbito de la Sociología se puede dotar al alumnado de los instrumentos teóricos y de análisis que le permitan comprender y actuar sobre el contexto social donde se están formando y donde van a desarrollar su trabajo (Guerrero-Serón, 2007). En concreto, de los saberes y herramientas necesarios para comprender la interrelación escuela-sociedad, prestando especial atención a las variables básicas de la desigualdad social, clase, género y etnia (Candela-Soto et al., 2021).

En relación con las variables anteriormente expuestas, surge una preocupación, compartida por toda la comunidad educativa. Resultaría necesario desplegar acciones de ApS centradas en trabajar el cuerpo desde una mirada creativa y transformadora, como una herramienta con la que favorecer una educación respetuosa con la diversidad que caracteriza a cada persona como única y diferente. Muchas de estas cuestiones están poniendo el riesgo a la infancia, y recuerdan que la escuela es un escenario importante para llevar a cabo una adecuada educación que permita contrarrestar los estereotipos que los sustentan (Organización de Naciones Unidas, 2015).

Por otra parte, para que se produzca esta transformación, hay que intervenir de forma consciente y explícita en la ruptura de los estereotipos y prejuicios de género, poner en evidencia las situaciones de discriminación y desigualdad, y favorecer la formación en los futuros docentes (Lleixá Arribas et al., 2020). A tal respecto, el área de Educación Física, especialmente a través del movimiento, ofrece un importante recurso para educar desde las primeras edades, por lo que el área puede ser un espacio idóneo para abordar el cambio de modelos y relaciones tradicionales de género (Vizcarra Morales y Peiró Velert, 2018), considerando además que no hay educación posible si no se contemplan los aspectos motrices del alumnado, la aceptación del propio cuerpo y la construcción que todo ello provoca en la formación de la identidad de cada persona (Gentil Adarve et al., 2019). Para ello, la formación inicial de los futuros docentes en perspectiva de género, tal y como recoge la literatura y las normativas actuales, es una necesidad y un requisito para el desarrollo de una escuela y una sociedad renovados, que transformen los modelos y relaciones tradicionales de género (Chiva-Bartoll et al., 2022; Lleixá Arribas et al., 2020; Zapatero Ayuso et al., 2021). En este sentido la sociología, unida a la Educación Física, puede generar estrategias orientadas a combatir las desigualdades en las aulas dotando al alumnado de instrumentos teóricos-prácticos.

Por todo lo expuesto, los objetivos de este trabajo fueron: (1) valorar los aprendizajes adquiridos por las alumnas universitarias, prestadoras del servicio, tras el diseño e implementación de propuestas didácticas enfocadas a desarrollar una adecuada conciencia corporal y romper estereotipos de género; y (2) evaluar la percepción de las maestras-tutoras sobre la idoneidad del tema escogido, opinión sobre el servicio prestado y el efecto del proyecto en el alumnado de infantil, receptor del servicio.

## 2. Método

### 2.1 Contexto y participantes

La propuesta se realizó desde la Facultad de Educación de Ciudad Real. Las acciones de ApS se plantearon desde un trabajo competencial y transdisciplinar enmarcado en dos asignaturas del primer curso del título de Grado en Maestro en Educación Infantil, Sociología de la Educación y Habilidades Motrices y Salud en Educación Infantil. Dicha propuesta, desarrollada en el curso 2021-22, se enmarca en un proyecto de innovación docente que surge en el curso académico 2017-2018, con carácter interdisciplinar, con la finalidad de implantar y desarrollar la metodología del ApS en las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla La-Mancha (UCLM).

En este estudio participaron 28 alumnas con una edad media de 18.03 años ( $DT = .43$ ), de primer curso del Grado en Maestro en Educación Infantil. La participación en el proyecto fue voluntaria y tras haber sido explicado en qué consistía la metodología ApS y el grado de implicación que requería.

En cuanto a la población receptora del servicio, la muestra estuvo formada por 158 escolares, todos ellos pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil de cuatro colegios públicos de Ciudad Real. Los colegios estaban situados en zonas en riesgo de exclusión social y asistía alumnado de diferentes nacionalidades y de etnia gitana. Dos de los colegios debido al bajo número de alumnado matriculado impartía las clases agrupando a los niños de los tres niveles educativos.

En relación con las maestras-tutoras, cabe señalar que fueron un total de ocho (siete mujeres y un hombre), siete de las cuales ocho desarrollaban su labor docente de manera definitiva en los centros.

El muestreo de los escolares se realizó de forma no probabilística por conveniencia, considerando los grupos naturales de los colegios participantes. Todas las maestras-tutoras de grupo firmaron un consentimiento informado antes de participar en el programa, e informaron a las familias por las vías habituales. En primer lugar, se realizó una puesta en común del proyecto entre el profesorado participante de la UCLM, los centros educativos colaboradores, y el alumnado universitario de las dos asignaturas implicadas, en la que se informó sobre aspectos básicos de la metodología ApS y la temática de la propuesta. Asimismo, una vez inscritas al proyecto las alumnas universitarias, solicitaron el certificado de Delitos de Naturaleza Sexual para personas jurídicas antes de intervenir en los centros escolares.

## **2.2 Diseño y procedimiento del estudio**

Se llevó a cabo un estudio descriptivo con enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, lo cual permitió triangular la información y dotar de una mayor fiabilidad al posterior análisis (Chiva-Bartoll et al., 2018b). Este tipo de métodos son comunes en trabajos de ApS por la importancia de conocer las percepciones de los agentes implicados y establecer colaboraciones con ellos (Chiva-Bartoll et al., 2022). Este estudio se llevó a cabo en tres fases. En la primera se expuso mediante una reunión formal, el proyecto a todos los estudiantes que cursaban primer curso del Grado en Maestro en Educación Infantil. En una segunda fase se llevó a cabo la intervención de las alumnas. Finalmente, en la tercera fase, se recogieron con varios instrumentos las percepciones de las alumnas y las maestras-tutoras.

## **2.3 Diseño del programa de ApS**

La realización e implementación del proyecto se dividió en cuatro fases, (Puig Rovira et al., 2011): (1) Diagnóstico de la realidad, (2) Desarrollo de un plan de acción, (3) Ejecución de la propuesta, y (4) Obtención de resultados evaluables.

*Fase 1. Diagnóstico de la realidad.* Esta fase conlleva definir el problema a resolver y declarar las intenciones de mejora, para lo que es imprescindible describir el contexto y las diferentes perspectivas existentes (Chiva-Bartoll et al., 2018b). En esta fase, las investigadoras realizaron un diagnóstico previo, basándose en la observación y experiencias previas llevadas a cabo en el contexto escolar y determinaron el tema objeto a tratar en consenso con las maestras-tutoras participantes (conciencia corporal y ruptura de los estereotipos de género). Posteriormente, se crearon grupos de trabajo entre las alumnas universitarias y se realizó una primera toma de contacto con los colegios en los que iban a realizar las intervenciones. Las alumnas visitaron los grupo-clase asignados para realizar una observación directa del alumnado.

*Fase 2. Desarrollo del plan de acción.* Esta fase implica una reflexión prospectiva para diseñar las mejoras a implementar (Chiva-Bartoll et al., 2018b). De esta manera, se diseñaron las acciones que se iban a llevar a cabo en los colegios, con la supervisión y acompañamiento del profesorado

universitario. Asimismo, se llevó a cabo una actividad enmarcada en el plan de cursos propios. Este curso se destinó a la formación de las participantes del proyecto dirigida por una experta especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, con amplia experiencia en el tratamiento de lo corporal desde la perspectiva de la igualdad e identidad. La finalidad de esta formación fue mostrarles recursos y estrategias para promover la igualdad entre niños y niñas, a identificar y expresar sentimientos y emociones, y romper a con los estereotipos socialmente impuestos.

*Fase 3. Ejecución de la propuesta.* Esta fase implica la participación activa en el medio que contribuya al beneficio del colectivo al que va dirigido (Puig Rovira et al., 2011). Las alumnas prestadoras del servicio desarrollaron las acciones diseñadas en los colegios con la revisión y supervisión de las maestras-tutoras.

*Fase 4. Resultados evaluables.* Esta fase es especialmente relevante, dado que en ella se evalúa el impacto formativo y transformador que la metodología ApS genera en los diferentes agentes implicados (Puig Rovira et al., 2011). Por tanto, se valoró la percepción sobre los aprendizajes de las alumnas prestadoras del servicio a través de un grupo de discusión y un cuestionario reflexivo, así como el servicio prestado a través de la percepción de las maestras-tutoras.

Respecto a las alumnas prestadoras del servicio, los objetivos de aprendizaje se centraron en la aplicación de los contenidos teóricos y prácticos, tratados en las asignaturas de Sociología de la Educación y Habilidades Motrices y Salud en Educación Infantil, así como en la formación realizada, anteriormente mencionada. De manera específica, la aplicación del programa Aprendizaje-Servicio pretendía la consecución de las siguientes competencias generales de la titulación del Grado en Maestro en Educación Infantil, recogidas en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestras en Educación Infantil.

CG03 (Habilidades motrices básicas y salud en Educación Infantil). Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

CG05 (Sociología de la educación). Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

#### **2.4. Propuestas didácticas**

Las propuestas diseñadas, que implicaban el movimiento como eje didáctico, se adaptaron a las características de cada centro y grupo en particular. Fueron diseñadas por las estudiantes participantes, con la supervisión de las profesoras en la Facultad utilizando como referencia actividades trabajadas en la asignatura Habilidades motrices básicas y salud en Educación Infantil (p. ej., cuentos motores). Las alumnas se distribuyeron en grupos de entre 3 y 4 componentes y se les asignó un colegio y un grupo-clase en el cual desarrollaron sus acciones de ApS.

En líneas generales, se desarrollaron acciones encaminadas a la reflexión de los roles de género en alumnado de etnia gitana, la asociación de atributos de distinto tipo basados en realidades corporales, y la riqueza de la diversidad corporal en distintos ámbitos (p. ej., corporal y étnico). En la Tabla 1 se muestra un resumen de estas acciones y su relación con contenidos específicos Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establecía y ordenaba el Currículo del Segundo

Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha cuando se diseñaron las propuestas didácticas.

Tabla 1

*Propuestas didácticas asociadas a contenidos del Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establecía y ordenaba el Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*

Colegio	Nivel	Contenido didáctico	Actividad ApS	Contenido
1	1º	-Eliminación de estereotipos sobre el cuerpo	- Canción de partes del cuerpo - Observación y movimiento frente al espejo	- El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias. El esquema corporal.
	2º	-Aceptación de la diversidad	- Quién es quién - Imitar animales	
	3º	-Eliminación de estereotipos sobre el cuerpo	- Juego del espejo - Canción partes del cuerpo	- Uso de los sentidos: sensaciones y percepciones. Valoración y aceptación de las características posibilidades propias y de los otros.
2 <sup>1</sup>	1º, 2º y 3º	-Eliminación de estereotipos de género	- Crea tu cuerpo (puzzle) - Memory de profesiones	
3	1º	-Eliminación de estereotipos sobre el cuerpo	- Dibujar cuerpo y observar/comentar las diferentes siluetas	- Utilización de los sentidos. Sensaciones y percepciones. Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas.
	2º	-Eliminación de estereotipos sobre el cuerpo	- Canción partes del cuerpo - Dramatización	Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.
	3º	-Eliminación de estereotipos de género en los dibujos animados	- Cuento motor sobre personajes de cuento y sus roles	
4 <sup>1</sup>	1º, 2º y 3º	-Eliminación de los estereotipos de género	- Cuento motor sobre personajes de cuento y sus roles	

*Nota: 1 = Aula multinivel Nota: 2 = Los contenidos se trabajaron de manera específica o transversal en cada actividad*

## 2.5 Instrumentos

Los instrumentos utilizados se expondrán en dos apartados, por un lado, los utilizados para dar respuesta al primer objetivo (prestadoras del servicio), por otro lado, los relacionados con el segundo objetivo (receptores del servicio):

### 2.5.1 Prestadoras del servicio

*Cuestionario para valorar el potencial educativo de la experiencia ApS.* Con el objetivo de conocer las opiniones y actitudes de las alumnas prestadoras del servicio tras la realización del ApS, y su valoración acerca del potencial educativo de esta metodología, se les administró un cuestionario, elaborado por López-Fernández y Benítez-Porres (2018), a partir del trabajo de Prentice y Robinson (2010). El cuestionario estaba compuesto por 22 ítems, valorados a través

de una escala tipo Likert de 4 puntos (de 1 = *muy en desacuerdo* a 4 = *muy de acuerdo*). La escala mostró un Alfa de Cronbach de .72.

*Cuestionarios reflexivos (CR)*. Con el fin de favorecer la reflexión crítica en las alumnas universitarias, se les pidió, una vez finalizada la intervención, que escribiesen de manera individual lo que consideraban que habían aprendido durante el desarrollo del proyecto (p. ej., Describe y reflexiona sobre tus percepciones y actitudes) y la posible transferencia de dichos aprendizajes en su futura labor docente (p. ej., Lo que ha pasado, lo que podemos hacer, lo que tenemos que hacer).

*Grupo focal (GF)*. Se realizó una vez concluidas las acciones en los centros, para profundizar sobre las percepciones de las participantes, tanto sobre la propuesta como acerca del aprendizaje, propio y del alumnado receptor del servicio. Para diseñar las preguntas se tuvieron en cuenta las cuatro fases que Wade (1997, citado por Galvan y Parker, 2011) establece en el proceso de ApS: (1) Preparación (p.ej., ¿qué dificultades habéis encontrado, a nivel organizativo, estructural o de horarios?), (2) Acción (p.ej., ¿Os sentisteis bien al implementar la actividad?), (3) Reflexión (p.ej., ¿os dio tiempo durante las sesiones o después a buscar la conexión con aprendizajes concretos o con algún aspecto del proyecto?) , y (4) Celebración (p.ej., ¿animaríais a otros estudiantes a que participaran en este proceso?). El grupo de discusión fue dirigido por dos personas pertenecientes al equipo investigador y tuvo una duración de 51 minutos. La participación fue por disponibilidad de las mismas, al menos hubo una representante por cada grupo-clase, finalmente la muestra del grupo de discusión fue de 15 alumnas.

### 2.5.2 Receptores del servicio

*Cuestionario reflexivo*. Para favorecer la reflexión crítica en las maestras-tutoras del alumnado receptor del servicio, al finalizar la intervención, se les pidió que comentasen su opinión sobre la idoneidad del tema escogido (p.ej., ¿Es factible trabajar este tema en infantil?), el servicio prestado (p.ej., ¿Cómo se han desenvuelto las alumnas?) y el efecto que tuvo el proyecto en el grupo-clase. (p.ej., ¿Los niños han entendido lo trabajado en la sesión?). Se decidió que fuesen ellas y no los propios alumnos de infantil quienes valorasen la experiencia debido a su edad.

## 2.6 Análisis de resultados

*Cuestionario para valorar el potencial educativo de la experiencia ApS*. Se realizaron las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems del cuestionario con la ayuda del paquete estadístico IBM-SPSS (versión 24.0).

*Cuestionarios reflexivos (CR)*. Se realizó un análisis temático de contenidos que permitió obtener y comparar porciones o secciones textuales de los relatos (Sparkes y Devís, 2008). Las respuestas de las participantes fueron codificadas, categorizadas y agrupadas en temas, y se seleccionaron citas y términos específicos para representar cada uno. Asimismo, para proporcionar una mayor objetividad al análisis, este fue realizado por dos de los investigadores principales, actuando ellos como amigos críticos (Smith y McGannon, 2018).

*Grupo de Focal (GF)*. El análisis cualitativo se realizó desde el enfoque de investigación deductivo-inductivo (Coffey y Attkinson, 2005). Para ello, el grupo de discusión fue transcrito de manera literal y analizado del mismo modo que los cuestionarios reflexivos. Para realizar el análisis deductivo de los aprendizajes de las alumnas se tomaron las categorías descritas por Furco y Billing (2002) aprendizajes sociales, académicos, personales y ciudadanos.

### 3. Resultados

Los resultados de este trabajo se presentan atendido a los dos objetivos de investigación. Por un lado, se muestra la percepción sobre la metodología ApS y los aprendizajes adquiridos por las alumnas prestadoras del servicio, y por otro, la percepción de las maestras-tutoras sobre el servicio prestado y el efecto del proyecto sobre el alumnado de infantil.

#### 3.1 Alumnas prestadoras del servicio

En la Tabla 2 se muestran las medias y desviaciones típicas del cuestionario de valoración del potencial educativo de la experiencia ApS.

Tabla 2  
*Actitud hacia el APS y valoración del potencial educativo de esta metodología*

Ítems	M±DT
1. Aprendo mejor la asignatura cuando se relaciona con situaciones escolares reales.	3.85 (.37)
2. Las experiencias de APS mejoraron la relación con mis compañeros/as de clase.	3.46 (.66)
3. Gracias a las experiencias de APS comprendo mejor mi rol como docente.	3.92 (.28)
4. En las experiencias de APS aprendí algo nuevo sobre cómo trabajar como docente.	3.62 (.51)
5. Habría aprendido más si el tiempo invertido en el APS se hubiera dedicado a actividad docente en el aula.	3.19 (1.03)
6. Después de las experiencias de APS tengo más claro lo que quiero hacer en mi vida profesional.	3.69 (.85)
7. Las experiencias de APS influyeron en mi deseo de seguir aprendiendo.	3.85 (.38)
8. Las experiencias de APS me ayudaron a saber cómo aplicar la teoría a la práctica real.	3.38 (.96)
9. Me gustaría que mis otras asignaturas incluyeran experiencias de APS.	3.62 (.51)
10. Las clases teórico-prácticas desarrolladas dentro del aula contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje.	3.35 (.42)
11. Las prácticas de APS contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje.	3.38 (.35)
12. El material disponible en el campus virtual ha contribuido de manera significativa a mi aprendizaje.	3.38 (.49)
13. Las actividades desarrolladas en el Seminario han contribuido de manera significativa a mi aprendizaje.	3.54 (.52)
14. He hecho una autoevaluación de mi propia práctica en las distintas fases de las experiencias de APS	3.15 (.81)
15. Durante las experiencias de APS he sido consciente de mis creencias, valores, prejuicios y concepciones entorno al alumnado con el que he trabajado.	3.62 (.51)
16. Mis competencias sociales y emocionales, en relación a la experiencia desempeñada, han aumentado.	3.85 (.38)
17. He tenido situaciones de aprendizaje emocional a lo largo de la experiencia APS	3.46 (.52)
18. En alguna de las fases de las experiencias APS he sentido la necesidad de abandonar por diversos motivos (tiempo, presión, conocimientos, etc.)	2.08 (1.26)
19. He tenido la capacidad de expresarle a mi grupo mis reflexiones, emociones y sentimientos (a favor y en contra) a lo largo de la experiencia.	3.62 (.65)
20. He tenido la capacidad de expresarle a las docentes del centro educativo mis reflexiones, emociones y sentimientos (a favor y en contra) a lo largo de la experiencia.	3.31 (.63)
21. Considero que haber participado activamente en la experiencia APS me ha hecho crecer como docente.	3.77 (.44)
22. Me he sentido satisfecha/o con la decisión de ser maestra/o después de las experiencias de APS.	3.77 (.44)

Entre los ítems que obtuvieron mayor puntuación se destacan los referentes a la conexión establecida entre la teoría y la práctica (ítem 1), comprensión del rol docente (ítem 3), confirmación de vocación docente (ítem 6), deseo de seguir aprendiendo (ítem 7) y desarrollo de las competencias sociales y cívicas fundamentales para desarrollar la futura labor como maestras (ítem 16). Asimismo, el ítem que menos puntuación obtuvo, es decir con el que menos de acuerdo estuvieron, fue el referido a la necesidad de abandonar el proyecto (ítem 18), en consonancia con su reflexión de que participar en el proyecto fue una gran oportunidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, tal como manifiestan en los cuestionarios reflexivos.

En relación con los efectos del ApS, del análisis de los cuestionarios reflexivos (CR) y el grupo focal (GF) se identificaron dos ejes temáticos: la percepción sobre la metodología ApS, y los aprendizajes adquiridos por las alumnas universitarias. En el análisis de ambos instrumentos cualitativos, surgieron los mismos ejes temáticos, por lo que sus estos resultados se expondrán de manera conjunta.

### *3.1.1 Percepciones sobre la metodología ApS*

Se distinguieron dos temas principales: (1) Potencial de la metodología y (2) Sentimientos hacia la metodología.

#### Potencial de la metodología

En líneas generales, todas las alumnas manifestaron el gran potencial que tiene la metodología ApS como una herramienta útil para hacer una primera aproximación al contexto escolar, señalando que fue “una gran experiencia y de vital importancia porque nos ha permitido tener contacto directo con los niños el primer año de la carrera” (CR, alumna, 6), y destacando la idea de que “si no hubiera existido este proyecto ApS no habríamos ido a un aula hasta las prácticas, que son en unos años” (CR, alumna 6), además de su carácter extensivo “todas las asignaturas deberían realizar algo así, ya que mejora nuestro aprendizaje y desarrollo” (CR, alumna 8).

#### Sentimientos hacia la metodología

No obstante, no todos los sentimientos manifestados hacia la metodología fueron positivos. En ocasiones, las alumnas se sintieron sobrepasadas, haciendo manifestaciones como “personalmente he sentido momentos de presión y agobio” (CR, alumna 13), a pesar de saber de “la gran importancia del proyecto tanto en nuestra carrera profesional como en nuestra experiencia personal” (CR, alumna 13). Sin embargo, según los resultados obtenidos en el cuestionario cuantitativo, el ítem relacionado con la necesidad de abandonar por diversos motivos fue con el que menos de acuerdo estuvieron. Por otro lado, manifiestan lo recomendable que es participar en este tipo de proyecto “yo animaría a mis compañeras a participar en futuras ocasiones (GF, 4).

### *3.1.2 Aprendizajes adquiridos*

Para realizar el análisis deductivo de los aprendizajes de las alumnas se tomaron las categorías descritas por Furco y Billing (2002), se distinguieron tres temas: (1) Vocación; (2) Competencia curricular; y (3) Personales.

#### Vocación

La mayoría de las alumnas valoró la experiencia como una gran oportunidad para su desarrollo profesional, pues se aborda la formación en el Grado como el inicio de una formación permanente, que han de continuar cuando trabajen como maestras. Asimismo, les ha servido

para confirmar su vocación docente, comentando “te das cuenta rápidamente de si esto es lo que quieres en tu vida, cuando tienes un grupo de alumnos en tus manos” (CR alumna 1), “Me parece que nos ha hecho ver bastante lo que es esta profesión” (GF, alumna 2). Estas afirmaciones están en línea con los datos del cuestionario, dónde uno de los ítems con mayor puntuación fue el relacionado con la vida profesional. Asimismo, el ApS les ayudó a cerciorarse de su elección de futuro, “terminar de asentarse y concluir si de verdad he elegido el grado adecuado o no, en mi caso” (CR, alumna 5). Por otro lado, y en consonancia también con el cuestionario, el ApS les ayudó a comprender la figura del docente “la docencia es algo importantísimo en el desarrollo de una persona, la función que tienen los docentes es única” (CR, alumna 5), “como educadoras se puede hacer un gran trabajo y me gustó y también me sirvió para motivarme más” (GF, alumna 4). Al mismo tiempo, reflexionaron sobre la importancia de la formación en su desarrollo profesional “me gustaría seguir formándome para tener más herramientas para saber actuar en un momento de dificultad” (GF, alumna 2), en línea de lo indicado en el cuestionario, ya que el deseo de seguir aprendiendo fue uno de los ítems con mayor puntuación.

Las alumnas reflexionaron sobre la necesidad de “aprender teoría en el aula” (CR, alumna 1), pero a la vez manifestaron la importancia de la práctica en el contexto escolar, señalando que “cuando realmente estamos adquiriendo conocimientos y podemos aprender de los errores es cuando estamos delante de los niños y niñas” (CR, alumna 1). Con estas afirmaciones pusieron en relieve el aprendizaje experiencial que facilita la puesta en práctica de aprendizajes curriculares “hemos aprendido mejor cómo funciona una escuela en primera persona” (CR, alumna 14).

#### Competencia curricular

En relación a la adquisición de competencias curriculares, las alumnas también destacaron que “puedes llevar una idea preconcebida sobre cómo vas a hacer cada actividad, ya que en la práctica, y más aún cuando son tan pequeños, se pueden presentar miles de circunstancias que hagan que tengas que adaptarte a ellos para conseguir que comprendas lo que estás enseñando” (CR, alumna 4), poniendo de manifiesto la importancia de preparar y planificar bien las clases “no pudimos hacer una actividad porque si no les daba tiempo a desayunar”(GF, alumna 8), así como saber gestionar el aula.

#### Desarrollo personal

Finalmente, las alumnas mostraron sentimientos positivos hacia su práctica “estoy satisfecha porque creo que los niños realmente se quedaron con algunas de las cosas que les explicamos sobre los estereotipos y además” (CR, alumna 6), además de que el hecho de haber participado en este proyecto les produjo una gran satisfacción personal y una experiencia personal que definieron como “muy gratificante porque me ha hecho sentir muy bien el estar con niños y saber que les estoy enseñando algo” (CR, alumna 6). Por otra parte, el tema tratado les ayudó a reflexionar “estamos hablando de lo mismo, de los prejuicios que tenemos y de los estándares que tenemos asumidos” (GF, alumna 9), y a valorar cómo lo entendería el alumnado de infantil “al principio iba con un poco miedo de ver cómo los niños iban a reaccionar” (GF, alumna7). En relación a los estereotipos asociados a la etnia gitana, fueron las alumnas prestadoras del servicio quienes rompieron sus preconceptos cuando una de las niñas gitanas dijo que su padre era bombero (GF, alumna 6) “normalmente para ser bombero necesitabas estudios y oposiciones, cosas que en las etnias gitanas normalmente no se suele llegar”.

### 3.2 Receptores del servicio

Con relación a la metodología ApS del análisis emergieron principalmente dos ejes temáticos: la percepción de la metodología sobre el servicio prestado y la actitud de las niñas y niños receptores del servicio.

#### 3.2.1 Percepción de las maestras sobre la metodología ApS

Se distinguieron tres temas: (1) Conocimiento y aplicación de la metodología ApS, (2) Actitud de las alumnas prestadoras del servicio, (3) Idoneidad sobre el tema y efecto en el alumnado.

##### Conocimiento y aplicación de la metodología

Para las maestras-tutoras, la metodología ApS era desconocida “la verdad, que hasta ahora no había oído lo del ApS” (CR, todas las maestras), pero enseguida vieron el potencial que tenía para las alumnas, señalando que era “una forma de encontrar sentido a lo que las alumnas participantes van a estudiar cuando aplican sus conocimientos y habilidades en la práctica voluntaria” (CR, todas las maestras). Al igual que las prestadoras del servicio, afirmaron que esta metodología es fundamental para confirmar la vocación docente, ya que “por lo general suelen “engancharse” y sentirse más motivados en la carrera profesional que han elegido” (CR, maestra 3). Por otra parte, y considerando que una de las fases principales del ApS es el diagnóstico de la realidad, las profesoras señalaron la importancia que había tenido “el hecho de venir con anterioridad a visitar nuestras clases, conocernos y tomar contacto con nosotros, ha sido fundamental para que vean cómo está organizada el aula, conocer a los alumnos, sus posibilidades y necesidades” (CR, maestra 4).

##### Actitud de las alumnas prestadoras del servicio

Las maestras-tutoras, de manera generalizada, valoraron de manera positiva la participación de las universitarias, señalando que “las alumnas que vinieron a impartir la actividad se mostraron bastante participativas, muy motivadas e intentaron hacerlo lo más lúdico posible” (CR, maestra 1). Si bien notaron la falta de práctica por parte de las alumnas “se les notaba que les faltaba experiencia” (CR, maestra 2), se mostraron comprensivas “entendemos que son alumnas de primero y ha requerido un gran esfuerzo para ellas” (CR, maestra 6), y entendían que, al ser estudiantes de primer curso de Grado les faltaba “algo más de desenvolvimiento con los alumnos, pero eso lo da la práctica” (CR, maestra 5). Estas afirmaciones ponen en relieve el potencial que presenta el ApS como herramienta para conectar la teoría y la práctica desde los primeros cursos del plan de estudios del Grado de Maestro.

##### Idoneidad sobre el tema y efecto en el alumnado

Otra cuestión a destacar fue el tema elegido para el desarrollo de las intervenciones en los centros, “el cuerpo desde diferentes perspectivas”. Habitualmente se trata en las aulas de Infantil de manera ocasional, tal y como señalaron “a la hora de programar actividades en las aulas no se tienen en cuenta” (CR, maestra 4) a pesar de ser un tema relevante a nivel social, cuestión de la que son conscientes las propias maestras afirmando “se debe educar desde edades tempranas, ya que deriva en problemas bastante serios cuando los niños van siendo mayores” (CR, maestra 5). En ocasiones, se atribuye la falta de trabajo sobre este tema en Educación Infantil a la poca capacidad de entendimiento de estas cuestiones en niños y niñas de tan corta edad, sin embargo, “los niños y las niñas sí que entendieron el tema, eso sí todo acorde a su nivel de conocimientos” (CR, maestra 3). Esta afirmación coincide con afirmaciones realizadas por las alumnas universitarias “la verdad que quedó muy claro en el mensaje que le queríamos dar “(GF, alumna 5), “yo sabía que sí, que lo iban a entender. Sí que es verdad que

en el tema de los cuerpos y eso como que le daba más vergüenza hablar” (GF, alumna 3), que además percibieron cierto reparo en el alumnado de infantil al tratar el cuerpo, aspecto destacable dada su corta edad. En relación a los estereotipos de la etnia gitana, las alumnas pudieron observar lo interiorizados que tienen los roles de género los niños y las niñas gitana “una niña me dijo que las niñas no podían ser piratas porque las mamás estaban en casa” (GF,6).

### 3.2.2 La actitud de las niñas y niños receptores del servicio

Cuando se introducen en el ámbito escolar situaciones novedosas, el alumnado muestra mayor interés hacia la participación por el hecho de romper con la rutina, tal y como indicaron “los niños estaban muy contentos de recibir en el aula a sus señas nuevas” (CR, maestra 3). Respecto a las actividades propuestas, las niñas y niños “participaron todos de forma activa, como en un juego. Se desplazaron por el aula y se divertieron” (CR, maestra 4), percepción que fue coincidente con lo comentado por las prestadoras del servicio “cuando terminé la actividad habían sido unos niños tan agradecidos” (GF, alumna, 3).

En relación al tema tratado, el cuerpo y los estereotipos relacionados con el género, “se entendió la relación que existía entre las actividades y fueron capaces de comprender que se deben aceptar las diferencias y valorar a cada uno tal y como es” (CR, maestra 1). La percepción de las alumnas sobre la actitud de los niños fue positiva ya que indicaron que “estaba ya normalizado” (GF, alumna 4).

A pesar de la percepción generalizada sobre que el tema tratado lo tenía interiorizado el alumnado de infantil, las profesoras hicieron hincapié en la necesidad de hacer un “seguimiento y continuidad” (CR, maestras 3 y 5), es decir, programar visitas que permitiesen, durante el proceso, una comunicación más personal con las alumnas prestadoras del servicio y con las investigadoras, tutoras de los diferentes grupos, para poder ir ajustando las intervenciones.

## 4. Discusión

Este trabajo tuvo un doble objetivo, valorar los aprendizajes adquiridos por las alumnas universitarias, prestadoras del servicio, tras el diseño e implementación de propuestas didácticas enfocadas a desarrollar una adecuada conciencia corporal y romper estereotipos de género, y evaluar la percepción de las maestras-tutoras sobre la idoneidad del tema escogido, opinión sobre el servicio prestado y el efecto del proyecto en el alumnado de infantil, receptor del servicio.

En relación al primer objetivo, las alumnas universitarias consideran que el ApS favorece la conexión entre la teoría y la práctica, es decir, facilita el aprendizaje experiencial y les permite la visión de ellas mismas enfrentándose a situaciones y aprendiendo de ellas (Figuroa Ibérico, 2013), a la vez que ofrecen un servicio a la comunidad (García-López et al., 2019), y, por tanto, generan un beneficio social (Rodríguez Gallego, 2014).

Las prestadoras del servicio entienden que el ApS facilita la conciencia de la propia vocación docente, precisamente por esa aproximación al contexto real, que tan importante es, para dar significatividad a lo que se aprende (-Peris et al., 2014). Dicha aproximación favorece el aumento de su motivación, fundamental para que se cumplan los objetivos propuestos en la metodología ApS (Martínez-Vega et al., 2022). Asimismo, es vital el papel protagonista de las alumnas universitarias en el proyecto, un estímulo que favorece su implicación en el mismo (García-Rico et al., 2021) y su compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chiva-Bartoll et al., 2018a).

Consideran además que esta metodología favorece el desarrollo de competencias sociales y cívicas (Martínez-Vega et al., 2022; Mayor Paredes y Rodríguez Martínez, 2016) y el crecimiento personal y emocional (Miller, 2012), al tiempo que mejora su capacidad crítica, aspectos esenciales en su futura labor docente. Por tanto, reconocen que el ApS influye en el afianzamiento de contenidos y en la percepción de su propio aprendizaje (Ruiz-Montero et al., 2022), es decir, en las competencias profesionales que en el futuro se transferirán a su práctica docente (Ibáñez et al., 2021, citado en Martínez-Vega et al., 2022). Se puede decir por tanto que, las prestadoras del servicio entienden los beneficios que implica participar en el ApS, no solo en el presente sino también en su futuro (Maravé-Vivas et al., 2022).

A través de este proyecto pusieron a prueba su capacidad para valorar y reflexionar sobre las actividades diseñadas, la ejecución de estas y su propia labor como docentes, en línea con otras investigaciones (Capella-Peris et al., 2014; Corbatón Martínez et al., 2015). Como cuestiones concretas, incidieron en la importancia de preparar y planificar bien las clases, desarrollar una adecuada gestión del tiempo o prever posibles contingencias, aspectos indicados en otros trabajos en los que se ha aplicado esta metodología (Capella-Peris et al., 2014), destacando de nuevo la necesidad de conectar contenidos teóricos y prácticos para dar significado a los primeros (Corbatón Martínez et al., 2015), y demandando una mayor formación práctica (Capella-Peris et al., 2014).

En el presente trabajo solo participaron alumnas, lo que se encuentra condicionado por la titulación en la que se desarrolló, generalmente estudiada por chicas. Todas ellas eran de primer curso de Grado, con edades dentro del rango en el que parece que se experimenta un aprendizaje más directo con este tipo de metodología (18-22 años de edad), así como una mayor asimilación de contenidos (Ruiz-Montero et al., 2022).

No obstante, a pesar de todas las cuestiones positivas destacadas al respecto de la experiencia ApS, no todos los sentimientos manifestados fueron positivos. Algunas alumnas se sintieron sobrepasadas en ocasiones por la presión de no hacerlo bien o no alcanzar los objetivos planteados, problema que se ha detectado en la participación del alumnado en otros trabajos similares, en los que reportaban que suponría un esfuerzo añadido al que ya debían hacer en cada asignatura (García-Rico et al., 2021). Sin embargo, la importancia que puede tener este tipo de proyectos para el alumno, que puede tener de forma positiva una reflexión de la visión que tienen de sí mismos como aprendices y la manera de enfrentarse a las diferentes situaciones y aprender de ellas (Figueroa Ibérico, 2013).

Con respecto al segundo objetivo del trabajo, se valora el efecto del ApS en los receptores del servicio, cuestión poco común entre las investigaciones realizadas sobre esta metodología (Chiva-Bartoll et al., 2019). En este trabajo se considera la percepción de las tutoras de los grupos y centros en los que se realizaron las intervenciones, principalmente por la edad del alumnado receptor. La percepción de estas fue positiva, a pesar de que en algunos casos el conocimiento de la metodología antes de la intervención era escaso y un tanto superficial. Por otra parte, cuando conocen el ApS lo consideran un método transversal de aprendizaje, muy recomendado en tanto que favorece el desarrollo de competencias en las prestadoras del servicio (Zerbikas, 2017).

Las tutoras, al valorar la actitud de las alumnas universitarias, destacaron su gran motivación, participación e implicación en las tareas, además del correcto diseño e implementación, a pesar de ser evidente su falta de práctica y recursos. En este sentido, la propuesta se desarrolla con el alumnado de primer curso, porque resulta fundamental para ellos y ellas establecer contacto con los centros desde el inicio de su formación. En esta línea, existen estudios realizados con alumnado universitario de primer curso que demuestran que el ApS da un mayor sentido a su

formación y les permite experimentar más interacciones sociales y desarrollar actitudes positivas hacia los demás (Maples et al., 2020).

En cuanto a la idoneidad del tema elegido para el desarrollo del proyecto, el cuerpo y estereotipos de género es fundamental que, desde una edad temprana, los niños y las niñas sepan valorar y respetar a las personas debido a que los estereotipos aprendidos se interiorizan y asumen, teniendo considerables implicaciones en los adultos que serán el día de mañana (Rodríguez Fernández, 2020).

Por otra parte, las maestras consideran que el efecto de las intervenciones fue muy significativo en los receptores del servicio, no solo porque entendieron los objetivos de las propuestas, sino porque además se mostraron motivados e interesados, cuestión habitual cuando se plantean situaciones novedosas, sobre todo relacionadas con la práctica de actividad física (Hernández-Martínez et al., 2019), estas consideraciones fueron corroboradas por las alumnas prestadoras del servicio.

Finalmente, las tutoras hicieron hincapié en la necesidad de hacer un seguimiento, con cierta continuidad. Estas afirmaciones son congruentes con la definición de ApS que explica que las acciones que se realizan, aunque resulten altamente impactantes, no deben ser puntuales y requieren cierto seguimiento y sistematización (Puig Rovira et al., 2011). Si bien es cierto que la cuestión de tiempo y organización de las alumnas universitarias es compleja, y por tanto resulta difícil intervenir en más ocasiones o durante más tiempo, la principal limitación de esta investigación. Por otro lado, que el alumnado participante sea de primer curso de Grado podría ser una limitación, es elegido este curso para ofrecerles un primer contacto con los centros educativos y no confundirlo con el Prácticum, que se desarrolla en cursos posteriores. Así mismo, debido a la edad de los receptores directos del servicio se recogió su percepción a través de las maestras-tutoras lo que podría proporcionarnos información sesgada pudiendo constituir este hecho una limitación.

Por todo lo expuesto, se puede concluir que la metodología ApS tuvo un impacto positivo en las alumnas prestadoras del servicio, tanto en su aprendizaje en el diseño, exposición y evaluación de tareas, como en su motivación como consecuencia del contacto con la realidad de los centros escolares. Asimismo, la percepción de las maestras-tutoras fue positiva, consideran que las actividades fueron útiles y significativas, además de que se adaptaron al nivel de cada grupo a pesar de estar elaboradas por maestros en formación sin práctica previa. Se destaca así el gran potencial educativo de la metodología ApS, no solo porque promueve aprendizajes que favorecen el desarrollo profesional del alumnado universitario, sino porque los centros y su alumnado necesitan de estas intervenciones.

## Referencias

- Candela-Soto, P., Sánchez Pérez, M. C. y Ávila, M. (2021). Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 38-50. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>
- Cañadas Martín, L. (2021). Aprendizaje-Servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J. y Martí-Puig, M. (2014). La metodología del Aprendizaje-Servicio en la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Ruíz-Montero, P. J. (2019). Alcance del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente de Educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos Digital*, 37, 465-472.
- Chiva-Bartoll, Ó., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018a). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Chiva-Bartoll, Ó., Capela, C., y Pallares, M. (2018b). Investigación-acción sobre un programa de Aprendizaje-servicio en la didáctica de la Educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, J. Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Maravé-Vivas, M. y Salvador-García, C. (2022). Aprendizaje-servicio físico-deportivas y educación física en contextos universitarios con diversidad cultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217016>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Corbatón Martínez, R., Moliner Miravet, L., Martí Puig, M., Gil, J. y Chiva Bartoll, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado*, 1(19), 280-297.
- Dewey, J. (1985). *Democracia y escuela*. Eumo.
- Figueroa Ibérico, Á. M. (2013). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje- servicio. *Educación*, 22(43), 51-70. <https://doi.org/10.18800/educacion.201302.003>
- Furco, A. y Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.
- Galvan, C. y Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70. <https://doi.org/10.1177/1053825911034001>
- García-López, L. M., Gutiérrez, D. y Fernández-Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación deportiva y el Aprendizaje-servicio. *Contextos Educativos*, 24, 113-121. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3913>
- García-Rico, L., Martínez, F. y Santos-Pastor, M. L. (2021). El Aprendizaje-Servicio Universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Estudios Pedagógicos XLVII*, 4, 149-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400193>
- Gentil Adarve, M., Zurita Ortega, F., Gómez Sánchez, V., Padiá Ruz, R. y Lara Sánchez, A. J. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación* 36, 342-347. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v36i36.68852>

- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure editorial.
- Guerrero-Serón, A. (2007). La doble contribución de la sociología a la formación del profesorado. *Revista Internacional de Sociología*, 65(48), 203-220. <https://doi.org/10.3989/ris.2007.i48.74>
- Hernández-Martínez, A., Martínez, I., y Carrión, S. (2019). El Colpbol como un medio para incrementar la motivación en Educación Primaria. *Retos*, 36, 348-353. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70396>
- Lleixà Arribas, T., Soler Prat, S. y Serra Payeras, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634-642. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://orcid.org/0000-0001-7546-7965>
- Lough, B. J. y Toms, C. (2018). Global service-learning in institutions of higher education: concerns from a community of practice. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 66-77. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356705>
- Maples, A. E., Williams-Wengerd, A., Braughton, J. E., Henry, K. L., Haddock, S. A. y Weiler, L. M. (2020). The role of service-learning experiences in promoting flourishing among college-student youth mentors. *The Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1858333>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173.
- Martínez-Vega, A., Uceda-Jiménez, F. y Suñer-Vidal, G. (2022). El Aprendizaje Servicio en el enfoque competencial. *Logía, Educación física y Deporte*, 3(1), 11-27.
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez Martínez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Miller, M. (2012). The role of service -learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77. <http://dx.doi.org/10.1080/17408981003712810>.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/70/L.1)*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning*. American Association of Community Colleges (NJ1).
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.

- Rodríguez Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XX1*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30533>
- Smith, B. y McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S. Maryory (Eds.). *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Funámbulos editores.
- Vizcarra Morales, M. T. y Peiró Velert, C. (2018). Desmontando estereotipos de género en Educación Física. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 60, 4-6.
- Zapatero Ayuso, J. A., Ramírez Rico, E. y Navajas Seco, R. (2021). Igualdad de género en el patio de recreo: una experiencia de aprendizaje y servicio con estudiantes del grado en maestro. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú-Vázquez (Coords.). *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 578-597). Dykinson.
- Fundación ZERBIKAS (2017). *El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa*. <https://www.zerbikas.es/zerbika/>