



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Innovación en la docencia e
investigación de las ciencias sociales
y de la educación**

Coordinadores

Rabia M^a Rabet Temsamani

Carlos Hervás Gomez

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN

Coordinadores
RABIA M^a RABET TEMSAMANI
CARLOS HERVÁS GOMEZ

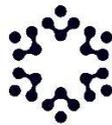
Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



GENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 27 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-590-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	25
---------------------------	----

CARLOS HERVÁS-GÓMEZ
RABIA M^a RABET TEMSAMANI

PRIMERA PARTE. INNOVACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

SECCIÓN I.

INNOVAR EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN
PARA EL DESARROLLO Y EL CAMBIO SOCIAL

CAPÍTULO 1. CREACIÓN DE PERSONAJES DRAMÁTICOS DE TELEVISIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL INCLUSIVA	30
---	----

KIM MARTÍNEZ GARCÍA

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE UNIFICADOR DEL ANTROPOCENO PARA LA COMUNICACIÓN POLÍTICA DE LOS ODS (OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)	52
--	----

JAVIER ROMERO

CAPÍTULO 3. ¿INFLUYEN LAS <i>FAKE NEWS</i> EN LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA? UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	73
---	----

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE SEGUIDO

CAPÍTULO 4. MAPATÓN: ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE SERVICIO MEDIANTE MAPEO ONLINE CON LA MISIÓN DE CRUZ ROJA EN BURUNDI PARA EL APRENDIZAJE DEL COMPROMISO SOCIAL	93
---	----

RAFAEL CONDE MELGUZO

CAPÍTULO 5. EXPLORACIÓN LOCAL DE LOS IMAGINARIOS DEL POSCONFLICTO EN AMBIENTES DE PAZ PERCEPCIONES DESDE LOS CIUDADANOS DEL MUNICIPIO DE CÓRDOBA - QUINDÍO, COLOMBIA	116
---	-----

DAMARIS RAMÍREZ BERNATE

PEDRO FELIPE DÍAZ ARENAS

CAPÍTULO 6. BENEFICIOS Y CONTROVERSIAS DE LOS MOOC DURANTE LA COVID-19: INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA PARA EL DESARROLLO Y EL CAMBIO SOCIAL	139
--	-----

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA

SARA MARTÍNEZ-CARRERA

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO

CAPÍTULO 112. INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS CON MÉTODOS MIXTOS SOBRE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO	2359
CARLOS CAPELLA-PERIS	
MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
CELINA SALVADOR-GARCÍA	
JESÚS GIL-GÓMEZ	
CAPÍTULO 113. OPINIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE COMO INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	2384
CELINA SALVADOR-GARCÍA	
CARLOS CAPELLA-PERIS	
MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
ÓSCAR CHIVA-BARTOLL	
CAPÍTULO 114. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INCIDENCIA DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA. PROPUESTAS DE PREVENCIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO.....	2410
BENÍTEZ- SILLERO, JUAN DE DIOS	
CORREDOR-CORREDOR, DIEGO	
MORENTE-MONTERO, ÁLVARO	
CÓRDOBA-ALCAIDE, FRANCISCO	
CAPÍTULO 115. PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESCOLARES MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS INTERMITENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA	2438
CAROLINA CASADO-ROBLES	
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	
DANIEL MAYORGA-VEGA	
CAPÍTULO 116. APOYO A LA AUTONOMÍA DE LOS ESCOLARES PARA SU ACONDICIONAMIENTO FÍSICO EN EL TIEMPO DE OCIO MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS ALTERNADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA	2459
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	
CAROLINA CASADO-ROBLES	
DANIEL MAYORGA-VEGA	
CAPÍTULO 117. FUNDAMENTALS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION: AN UPDATE.....	2484
DANIEL MAYORGA-VEGA	
CAROLINA CASADO-ROBLES	
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:
ANÁLISIS CON MÉTODOS MIXTOS SOBRE UNA
PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

CARLOS CAPELLA-PERIS

Departamento de Educación Física y Deportiva, Universitat de València

MARÍA MARAVÉ-VIVAS

*Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y
la Literatura, Universitat Jaume I*

CELINA SALVADOR-GARCÍA

Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja

JESÚS GIL-GÓMEZ

Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la innovación docente aboga por el uso de metodologías de corte activo y experiencial. En esta línea, el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) se basa en una experiencia práctica de acción y reflexión en la que el alumnado aplica contenidos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, dentro del marco académico, a través de una actividad de servicio a la comunidad que promueve la conciencia social (Capella et al., 2014). Según estas características, el ApS presenta una excelente oportunidad para desarrollar los contenidos y competencias propios de la Educación Física (EF) a través de una formación teórico-práctica integral (Wilkinson et al., 2013). Por este motivo, impulsando la innovación educativa en este ámbito, trabajos recientes han investigado el impacto del ApS en EF (Capella-Peris, Cosgrove, et al., 2020; Capella-Peris, Gil-Gómez et al., 2020; Chiva-Bartoll, Capella-Peris et al., 2020; Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero et al., 2020; Chiva et al., 2018; Peralta et al., 2015; Ward et al., 2017; Webster

et al., 2017; Whitley et al., 2017). Varios de estos estudios se han centrado en analizar el efecto del ApS sobre aspectos personales, cívicos y sociales, evidenciando resultados positivos como consecuencia de su implementación en este contexto educativo (Chiva et al., 2018; Ward et al., 2017; Whitley et al., 2017). Por todo ello, el ApS se postula como una herramienta óptima para estimular diversas actitudes y estrategias cognitivas sociales en el alumnado de EF, propósito fundamental del presente trabajo.

Los proyectos de ApS son muy variables en términos de intensidad, duración, tipo de servicio, tareas a desarrollar, alumnado, contenido académico, etc., por lo que es necesario arrojar luz en este sentido (Cello et al., 2011; Conway et al., 2009; Furco & Root, 2010; Yorio & Ye, 2012). Pese a existir algunas recomendaciones orientativas respecto a la duración e intensidad que deben tener los proyectos de ApS para alcanzar los objetivos propuestos (National Youth Leadership Council, 2004), es difícil establecer estándares de referencia en esta cuestión debido a la infinidad de características individuales que diferencian las propuestas educativas analizadas, pese al gran esfuerzo de diversos meta-análisis en este campo (Cervantes & Meaney, 2013; Pérez-Ordás et al., 2021). Así pues, otra de las aportaciones del presente estudio es la de contrastar dos modelos de intervención del mismo programa de ApS, con parámetros de duración e intensidad bien diferenciados, pues apenas existen precedentes en este sentido.

El impacto del ApS en EF se ha analizado a través de investigaciones tanto de vertiente cuantitativa (Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero et al., 2020; Willard & Crandall, 2016) como, mayoritariamente, cualitativa (Ward et al., 2017; Webster et al., 2017; Whitley et al., 2017; Wilkinson et al., 2013). No obstante, pocos trabajos han abordado esta problemática desde una aproximación mixta (Capella-Peris, Gil-Gómez et al., 2020; Salvador-García et al., 2020). En contraposición con esta tendencia, estudios sobre los efectos de otras metodologías activas en contextos educativos diversos abogan por la implementación de los métodos mixtos (Galway et al., 2014; Gasiewski et al., 2012; Thien et al., 2020). Por tanto, otro aporte destacado del presente trabajo reside en el diseño de investigación, analizando el problema objeto de estudio a través del

análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, defendiendo, al mismo tiempo, la innovación en este ámbito.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio es analizar y contrastar el efecto de dos modalidades de intervención de un programa de ApS y su influencia en el fomento de actitudes y estrategias cognitivas sociales en alumnado de didáctica de la EF utilizando métodos mixtos. Con este propósito, se plantearon las siguientes hipótesis y pregunta de investigación:

- *H1*: La aplicación del programa de ApS producirá una mejora significativa ($p < 0,05$) en los resultados del grupo experimental I sobre las escalas del cuestionario *Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* analizadas.
- *H2*: La aplicación del programa de ApS producirá una mejora significativa ($p < 0,05$) en los resultados del grupo experimental II sobre las escalas del cuestionario *Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* analizadas.
- *H3*: Las mejoras obtenidas en los grupos experimentales sobre las escalas del cuestionario *Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* analizadas, diferirán estadísticamente ($p < 0,05$) entre ellas y con respecto al grupo control.
- *P1*: ¿Cómo influyeron las modalidades del programa ApS aplicado en las actitudes y estrategias cognitivas sociales del alumnado participante?

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO DE APLICACIÓN Y PARTICIPANTES

El contexto de aplicación de este trabajo es una asignatura vinculada a la docencia de la EF, perteneciente grado universitario en Maestro/a de Educación Infantil. El alumnado participante en el programa de ApS debía organizar, aplicar y gestionar distintas sesiones de juegos motores

y expresivos, a través de un servicio directo, atendiendo, aproximadamente, a 150 niños y niñas que presentaban diversidad funcional. Las dos modalidades de intervención se corresponden con los dos grupos experimentales del estudio. La intervención del Grupo Experimental I (GEI) estipulaba una dedicación de 150 h (100 % asignatura), realizando 30 sesiones de una hora, de forma semanal, durante nueve meses. En cambio, el Grupo Experimental II (GEII) dedicó 45 h (30 % de la asignatura), implementando nueve sesiones, de forma semanal, a lo largo de dos meses. Por último, el Grupo Control (GC), compuesto por el alumnado de la asignatura que no participó en ninguna de las dos modalidades de ApS propuestas, trabajó con métodos de corte tradicional basados en clases magistrales y ejercicios teórico-prácticos.

La selección del alumnado participante se corresponde con el grupo-clase de la asignatura, por lo que el muestreo fue de tipo no probabilístico incidental. La muestra total del estudio estaba compuesta por 154 participantes con una media de edad de 21,14 ($\pm 3,78$) años: 18,2 % ($n = 28$) en el GEI; 37,7 % ($n = 58$) en el GEII y 44,1 % ($n = 68$) en el GC. La distribución de género comprendía un total de 151 mujeres (98 %) y 3 hombres (2 %). Esta distribución cuenta con precedentes en el estudio del ApS en la formación de maestros/as en Educación Infantil (Lake et al., 2010; Lake & Jones, 2008). Respecto a su experiencia en actividades de servicio, 35 (22,7 %) participantes ya habían realizado actividades de voluntariado o colaboración con Organizaciones No Gubernamentales previamente, mientras que 119 (77,3 %) nunca habían participado en este tipo de tareas. En cuanto a su formación académica, 79 (51,3 %) participantes habían cursado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 27 (17,6 %) accedieron a través de la Formación Profesional (FP); 43 (27,9 %) contaban con estudios en sendos niveles educativos (ESO y FP); y 5 (3,2 %) habían completado algún grado universitario con anterioridad. En términos de experiencia docente, 78 (50,6 %) participantes ya habían realizado actividades relacionadas con la docencia, mientras que 76 (49,4 %) no contaba con experiencia en este ámbito. En cuanto a su bagaje en el ámbito de la actividad física y deportiva, 36 (23,4 %) no participaban en este tipo de actividades de forma regular, 95 (61,7 %) indicaron que practicaban deporte o

actividades físicas habitualmente, y 23 (14,9 %), además, contaban con experiencia docente en este ámbito en concreto. Ningún grupo presentó diferencias significativas, con respecto al resto, en las distintas variables sociodemográficas analizadas.

3.2. DISEÑO Y RECOGIDA DE DATOS

Se empleó un diseño de métodos mixtos, convergente-paralelo, QUAN+QUAL (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2017).

El apartado cuantitativo se abordó a través de una investigación cuasi-experimental de grupos no equivalentes con dos grupos experimentales, comparando medidas pretest-postest, y un grupo control. Para valorar adecuadamente la variable dependiente se utilizó el cuestionario *Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS)* (Moraleda et al., 2004). Este instrumento permite valorar los componentes actitudinales y cognitivos en las relaciones sociales de adolescentes. Está formado por 137 elementos, cuyo lenguaje y contenido se adaptan a la realidad del adolescente, agrupados en 19 escalas que permiten evaluar nueve actitudes y diez estrategias de pensamiento. El análisis de las actitudes sociales se sustenta sobre un modelo empírico trifactorial compuesto por variables prosociales, antisociales y asociales. Por otra parte, las estrategias de pensamiento social se perfilan en función de variables bipolares repartidas entre tres factores: estilo cognitivo, percepción social y estrategias en la resolución de problemas. En esta investigación se aplicaron cinco de las 19 escalas del instrumento (41 ítems):

- *Conformidad con lo que es socialmente correcto* (CON): valora el acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo, la conciencia de las reglas y normas sociales como principios aceptados democráticamente y la conciencia de la propia responsabilidad moral (nueve ítems).
- *Sensibilidad social* (SEN): evalúa la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos, la disposición a admitir en los demás modos de ser distintos a los propios, a valorar a los otros y a tener una imagen positiva de ellos (ocho ítems).

- *Ayuda y colaboración* (AC): mide la tendencia a compartir con los demás lo propio, a estimular su rendimiento, a reforzarles, a participar y colaborar en el trabajo común y a construir soluciones por consenso (diez ítems).
- *Seguridad y firmeza en la interacción* (SF): analiza la confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción, la firmeza en la defensa de los propios derechos y en la expresión de las quejas y la tendencia a afrontar los problemas y a no evitarlos (diez ítems).
- *Liderazgo prosocial* (LID): aprecia la tendencia a dar ideas en el grupo, a aunar a sus miembros en torno a unos objetivos comunes, a tomar la iniciativa y a planificar actividades con espíritu de servicio (cuatro ítems).

El apartado cualitativo se abordó utilizando métodos biográficos, concretamente, a través de entrevistas semiestructuradas (Baek et al., 2018). Esta estrategia, permitió analizar el alcance de la intervención tanto a nivel global como individual. Las entrevistas se elaboraron a partir de cinco indicaciones previas:

- La entrevista sería abierta, por lo que no había preguntas preparadas de antemano, aunque sí se podrían hacer preguntas para recuperar o ampliar la información sobre cualquier comentario o aspecto que resultara interesante para la investigación.
- El alumnado debía preparar la entrevista de forma narrativa, pudiendo utilizar dicho material durante la entrevista (guías, reflexiones, comentarios, recordatorios, etc.).
- La entrevista debía elaborarse alrededor de las experiencias personales del alumnado, haciendo referencia a aprendizajes, reflexiones, anécdotas, etc.
- Además, se debía proporcionar información contextual, facilitando la comprensión de sus comentarios, y cualquier otro

aspecto que consideraran importante como, por ejemplo, sugerencias, opiniones, críticas, etc.

- La entrevista debía organizarse en orden cronológico, abarcando las distintas etapas del proyecto educativo: planteamiento, inicio, sesiones de preparación, contacto con el centro, inicio del servicio, coordinación con los compañeros y compañeras, prestación del servicio y evaluación de la intervención.

La participación en estas entrevistas era totalmente voluntaria, llevándose a cabo por un miembro del equipo investigador (ajeno al profesorado de la asignatura) y realizándose una vez concluido el curso académico, por lo que no tuvieron influencia alguna sobre la nota del alumado. Tras conceder el consentimiento informado, las entrevistas fueron registradas en formato de audio y video para su posterior transcripción y análisis.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

En el análisis cuantitativo se realizaron los siguientes procedimientos: comprobación de la fiabilidad de la muestra (prueba del Alfa de Cronbach), cuyos requisitos exigen un valor mínimo de $\alpha \geq 0,9$ (excelente), $0,8 \leq \alpha < 0,9$ (buena) o $0,7 \leq \alpha < 0,8$ (aceptable) (George & Mallery, 2014); comprobación de la equivalencia/igualdad inicial para muestras independientes (prueba de Kruskal-Wallis); comparación de las muestras pretest-postest para muestras relacionadas (prueba de Wilcoxon); comparación de las muestras postest-postest para muestras independientes (prueba de Kruskal-Wallis); y prueba de asociación de resultados – correlaciones (prueba de Spearman). Este proceso se realizó de manera global, incluyendo todos los ítems seleccionados, y por escalas, analizando por separado las escalas: CON, SEN, AC, SF y LID. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto en la comparativas pretest-postest (prueba d de Cohen). El tamaño del efecto, expresado mediante el valor d de Cohen, puede interpretarse como pequeño ($0,2 \leq d < 0,5$), mediano ($0,5 \leq d < 0,8$) o grande ($d \geq 0,8$) (Cohen, 1992). Todas las

pruebas se llevaron a cabo utilizando el paquete de análisis estadístico para ciencias sociales IBM SPSS v.24 (IBM Corp., Armonk, NY).

En la vertiente cualitativa del estudio se analizaron 12 de las entrevistas semiestructuradas facilitadas por el alumnado participante en el programa de ApS. Estas entrevistas se seleccionaron implementando dos tipos de muestreo: por cuota (4) y por cadena de referencia (8). Siguiendo recomendaciones establecidas en este tipo de análisis, se aplicó un procedimiento de doble recorrido, inductivo-deductivo (Flick, 2014). El proceso inductivo se llevó a cabo mediante un análisis temático de codificación abierta (Braun & Clarke, 2006). En cambio, el proceso deductivo pretendía identificar los comentarios vinculados con las escalas del cuestionario AECS analizadas (Moraleda et al., 2004): CON, SEN, AC, SF y LID. Ambos procesos se realizaron utilizando el software de análisis cualitativo Nvivo v.12.6 (QSR International Pty Ltd., Doncaster, VIC, Australia).

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

4.1.1. Análisis global

Comprobación de la fiabilidad de la muestra: el valor obtenido en la prueba del Alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0,851$, lo que indica que la muestra presentaba una buena consistencia interna.

Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial para muestras independientes: se registró un valor de $H = 1,217$; $gl = 2$; $p > 0,05$ en la prueba de Kruskal-Wallis, confirmando que las muestras iniciales de los tres grupos participantes eran iguales/equivalentes.

Comparación de las muestras pretest-postest para muestras relacionadas: los resultados en la prueba de Wilcoxon fueron $z = -3,036$, $p < 0,01$ para el GEI; $z = -4,390$, $p < 0,001$ para el GEII; y $z = -1,324$, $p > 0,05$ para el GC, por lo que se comprobó que había diferencias significativas entre las medidas iniciales y finales de los dos grupos experimentales.

En cambio, el GC no reflejó diferencias significativas entre ambas medidas. El tamaño del efecto fue pequeño en los tres casos.

Comparación de las muestras posttest-posttest para muestras independientes: el valor reflejado tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis fue de $H = 4,075$; $gl = 2$; $p > 0,05$, indicando que no había diferencias significativas entre las medidas posttest de los tres grupos. No obstante, cabe indicar que los valores finales fueron de $x = 4,207$ para el GEI; $x = 4,137$ para el GEII; y $x = 4,099$ para el GC.

4.1.2. Análisis para la escala CON

Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial para muestras independientes: se registró un valor de $H = 1,285$; $gl = 2$; $p > 0,05$ en la prueba de Kruskal-Wallis, confirmando, de nuevo, que las muestras iniciales de los tres grupos participantes eran iguales/equivalentes.

Comparación de las muestras pretest-posttest para muestras relacionadas: los resultados en la prueba de Wilcoxon fueron $z = -1,608$, $p > 0,05$ para el GEI; $z = -2,666$, $p < 0,01$ para el GEII; y $z = -1,472$, $p > 0,05$ para el GC, por lo que se comprobó que tan solo hubo diferencias significativas entre las medidas iniciales y finales del GEII. El tamaño del efecto fue mediano en el GEII y pequeño en el GEI y el GC.

Comparación de las muestras posttest-posttest para muestras independientes: el valor reflejado tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis fue de $H = 2,402$; $gl = 2$; $p > 0,05$, indicando que no había diferencias significativas entre las medidas posttest de los tres grupos. En cambio, como sucedió en el análisis global, el GEI obtuvo un registro final superior ($x = 4,567$) en comparación a los grupos GEII ($x = 4,508$) y GC ($x = 4,371$).

4.1.3. Análisis para la escala SEN

Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial para muestras independientes: se registró un valor de $H = 0,347$; $gl = 2$; $p > 0,05$ en la prueba de Kruskal-Wallis, confirmando, una vez más, que las muestras iniciales de los tres grupos participantes eran iguales/equivalentes.

Comparación de las muestras pretest-postest para muestras relacionadas: los resultados en la prueba de Wilcoxon fueron $z = -1,360$, $p > 0,05$ para el GEI; $z = -0,677$, $p > 0,05$ para el GEII; y $z = -1,402$, $p > 0,05$ para el GC, por lo que se comprobó que no había diferencias significativas entre las medidas iniciales y finales de ningún grupo. Como en el análisis global, el tamaño del efecto fue pequeño en los tres casos.

Comparación de las muestras postest-postest para muestras independientes: el valor reflejado tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis fue de $H = 1,655$; $gl = 2$; $p > 0,05$, indicando que no había diferencias significativas entre las medidas postest de los tres grupos. Sin embargo, siguiendo la tendencia global, el GEI obtuvo un valor final superior ($x = 4,401$) en comparación a los grupos GEII ($x = 4,344$) y GC ($x = 4,293$).

4.1.4. Análisis para la escala AC

Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial para muestras independientes: se registró un valor de $H = 3,344$; $gl = 2$; $p > 0,05$ en la prueba de Kruskal-Wallis, confirmando, nuevamente, que las muestras iniciales de los tres grupos participantes eran iguales/equivalentes.

Comparación de las muestras pretest-postest para muestras relacionadas: los resultados en la prueba de Wilcoxon fueron $z = -2,550$, $p < 0,05$ para el GEI; $z = -2,803$, $p < 0,01$ para el GEII; y $z = -1,735$, $p > 0,05$ para el GC, por lo que se comprobó que había diferencias significativas entre las medidas iniciales y finales de los dos grupos experimentales. Nuevamente, el GC no reflejó diferencias significativas en esta prueba. En esta ocasión, el tamaño del efecto fue mediano para el GEII y pequeño para los grupos GEI y GC.

Comparación de las muestras postest-postest para muestras independientes: el valor reflejado tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis fue de $H = 5,753$; $gl = 2$; $p > 0,05$, indicando, una vez más, que no había diferencias significativas entre las medidas postest de los tres grupos. No obstante, como se reflejaba en el análisis global, el GEI obtuvo un registro final superior ($x = 4,365$) en comparación a los grupos GEII ($x = 4,273$) y GC ($x = 4,141$).

4.1.5. Análisis para la escala SF

Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial para muestras independientes: se registró un valor de $H = 0,560$; $gl = 2$; $p > 0,05$ en la prueba de Kruskal-Wallis, confirmando, también, que las muestras iniciales de los tres grupos participantes eran iguales/equivalentes.

Comparación de las muestras pretest-postest para muestras relacionadas: los resultados en la prueba de Wilcoxon fueron $z = -0,297$, $p > 0,05$ para el GEI; $z = -1,530$, $p > 0,05$ para el GEII; y $z = -,714$, $p > 0,05$ para el GC, por lo que se comprobó que no había diferencias significativas entre las medidas iniciales y finales de ningún grupo. Nuevamente, el tamaño del efecto fue pequeño en los tres casos.

Comparación de las muestras postest-postest para muestras independientes: el valor reflejado tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis fue de $H = 0,111$; $gl = 2$; $p > 0,05$, indicando que no había diferencias significativas entre las medidas postest de los tres grupos. En este caso se obtuvo un resultado contrario a la tendencia habitual hasta el momento, siendo el GC el que reflejaba un valor final superior ($x = 3,809$) en comparación a los grupos GEI ($x = 3,758$) y GEII ($x = 3,734$).

4.1.6. Análisis para la escala LID

Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial para muestras independientes: se registró un valor de $H = 1,389$; $gl = 2$; $p > 0,05$ en la prueba de Kruskal-Wallis, confirmando que las muestras iniciales de los tres grupos participantes eran iguales/equivalentes.

Comparación de las muestras pretest-postest para muestras relacionadas: los resultados en la prueba de Wilcoxon fueron $z = -1,069$, $p > 0,05$ para el GEI; $z = -1,826$, $p > 0,05$ para el GEII; y $z = -1,461$, $p > 0,05$ para el GC, por lo que, de nuevo, se comprobó que no había diferencias significativas entre las medidas iniciales y finales de los tres grupos. Una vez más, el tamaño del efecto pequeño en los tres casos.

Comparación de las muestras postest-postest para muestras independientes: el valor reflejado tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis fue de $H = 0,462$; $gl = 2$; $p > 0,05$, indicando que no había diferencias

significativas entre las medidas posttest de los tres grupos. Sin embargo, el GEI obtuvo un registro final superior ($x = 3,733$) en comparación a los grupos GC ($x = 3,723$) y GEII ($x = 3,560$).

4.1.7. Análisis correlacional entre escalas

Prueba de asociación de resultados – correlaciones: tras aplicar el test de Spearman se encontraron 9 registros significativos de 10 posibles, con un nivel de significatividad de $p < 0,001$ ($n = 6$) y $p < 0,05$ ($n = 3$), todos ellos positivos y con un grado de correlación alto ($n=1$), moderado ($n=2$), bajo ($n=3$) y muy bajo ($n=3$).

4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación, se presenta un extracto, a modo de ejemplo, para cada una de las escalas analizadas. Todos los extractos de esta sección incluyen la interpretación del equipo investigador, la escala del cuestionario AECS con la que se vinculan, la transcripción literal del comentario facilitado y el código de referencia. La selección de estos comentarios se deriva de su importancia y profundidad, intentando reflejar las experiencias vivenciadas en cada uno de los casos.

- Dado que el alumnado participante debía preparar, gestionar y aplicar sesiones de juegos motores y expresivos para niños y niñas con diversidad funcional, el acatamiento de normas de convivencia y respeto mutuo se centró en los beneficiarios del servicio. No obstante, queda de manifiesto en sus comentarios, la importancia de interiorizar e integrar unos principios de convivencia, establecidos de antemano, para promover una interacción respetuosa y satisfactoria entre los participantes (CON).

“A medida que iban pasando las sesiones pues ya los niños ya conocían las rutinas que he explicado antes, a la entrada pues dejar las mochilas en un lado, sentarse, es que ya lo hacían directo no tenías que decirles nada, dejaban la mochila y se sentaban en el banco, ahí y el reloj. Y ya... y luego en el almuerzo también ellos sabían que cuando tocaba el silbato o cuando se decía almuerzo era almorzar ahí sentaditos y ninguno se desperdigó por ahí <E3-Ref.2>”.

- En este caso se aprecia el sentimiento de empatía experimentado por una participante al trabajar con uno de los niños con mayor afectación de la motricidad. Esta situación estimuló, no solo su capacidad para asumir las diferencias individuales existentes en la sociedad, sino también su destreza para sintonizar con los sentimientos de otras personas, darles valor de forma positiva y tenerlos en cuenta en su desempeño personal y profesional (SEN).

“No podíamos realizar las actividades para que él desarrollara su movilidad, porque (...) para que se arrastrara por el suelo tampoco nos parecía como muy adecuado. Cuando nos planteábamos eso de cómo hacer para que el niño se sienta integrado en el grupo y no que se vea como él haciendo actividades aparte y todos sus compañeros haciendo todas las actividades conjuntamente. Pues intentábamos integrarlo para que se sintiera uno más en el juego <E5-Ref.1>”.

- Trabajar en equipo es una estrategia de gran ayuda a la hora de afrontar situaciones comprometidas, tanto personales como sociales. En este caso, la colaboración entre el alumnado participante tuvo como resultado una práctica de mayor calidad, maximizando las fortalezas y minimizando las debilidades de sus propuestas de intervención. Como resultado, este hecho propició una mayor estimulación de la motricidad en los niños y niñas con diversidad funcional (AC).

“Cuando tú das la idea, este da una aportación y otra, así, así, así, así, que es de lo que se trata el trabajo en equipo, cada uno tiene unas fortalezas y unas debilidades. Entonces si a lo mejor una persona es muy buena dando ideas y otra persona es a lo mejor más... organizando los espacios y el tiempo pues yo creo que esto te hace mejorar un poquito <E3-Ref.22>”.

- La participación en el programa de ApS reforzó la confianza del alumnado respecto a futuras interacciones. Además, el hecho de tener que afrontar una experiencia con mayores exigencias, derivadas de las necesidades educativas especiales requeridas por los receptores del servicio, supuso un aprendizaje de mayor profundidad en cuanto a la adaptación de las propuestas motrices al alumnado participante. Sin lugar a duda,

esta situación representa un precedente de gran valor para ayudarles resolver distintas problemáticas en su futuro profesional (SF).

“También seguridad a la hora de estar en una clase en la que hayan niños que tengan dificultades de este tipo. Porque, aunque sea en un grado pequeño pero yo ya he tratado con ellos y ya he tenido que enfrentarme a jugar con ellos y a plantear cosas para ellos. Entonces ya sé más o menos (...) qué cosas les cuestan más y qué cosas les cuestan menos de hacer. Entonces eso, por una parte, un poco de seguridad y un poco de conocimiento de... pues de este tipo de niños <E6-Ref.7>”.

- Como se ha apuntado anteriormente, la organización en grupos de trabajo fomentó la *ayuda y colaboración* del alumnado participante para alcanzar unos objetivos comunes. No obstante, en ocasiones se vieron en la necesidad de tomar la iniciativa y resolver problemáticas particulares de forma individual lo que, sumado a la mejora de la *sensibilidad social* anteriormente descrita, derivó en una estimulación del su liderazgo desde una aproximación social (LID).

“Nosotras hemos planificado los horarios, hemos hablado con las alumnas, hemos encuadrado todas las horas para que no perjudicara a nadie y pudiéramos todas trabajar bien y la verdad es que en ese sentido sí que recomiendo que se elija esta asignatura para... porque aprendes más que en las clases teóricas, ya que pones en práctica todo lo teórico <E10-Ref.3>”.

5. DISCUSIÓN

A nivel global, los resultados expuestos en el análisis cuantitativo indican que los dos grupos experimentales mejoraron significativamente sus actitudes y estrategias cognitivas sociales. Este hecho está en la línea de varios trabajos teóricos de referencia en el ámbito educativo (Billig, 2002; Butin, 2003; Seban, 2013), diversos meta-análisis sobre los efectos del ApS (Carson & Raguse, 2014; Celio et al., 2011; Conway et al., 2009; Furco & Root, 2010; Yorio & Ye, 2012), así como estudios empíricos realizados en el ámbito de la EF (Chiva et al., 2018; Gil-Gómez et al., 2013, 2016). Además, existe una tendencia de resultados

postest superiores en el GEII en comparación al GEI y el GC. No obstante, el tamaño del efecto provocado fue pequeño y no se apreciaron diferencias significativas entre los registros postest de los grupos experimentales, ni con respecto al GC (Chiva et al., 2018). Este hecho, requiere la realización de nuevos estudios que profundicen en esta cuestión. Complementariamente, la vertiente cualitativa del trabajo proporciona información de gran valor para entender cómo se estimularon las distintas actitudes y estrategias cognitivas sociales analizadas. Concretamente, se describen aprendizajes, se reflejan vivencias y se plantean críticas constructivas que permiten valorar positivamente la experiencia que el programa de ApS supuso para el alumnado universitario.

En cuanto al impacto del ApS sobre cada uno de los elementos analizados, la escala *conformidad con lo que es socialmente correcto* (CON) reportó datos contrarios a la tendencia global registrando mejoras significativas, únicamente, en el GEII, sin hacerlo en los grupos GEI y GC, ni entre las medidas postest. Igualmente, el tamaño del efecto fue mediano en el GEII, mientras se mantuvo pequeño en el GEI y el GC. Todo ello, sugiere que la incidencia sobre esta escala no se ve incrementada con un programa de ApS de mayor duración e intensidad, sino que incluso puede ser contraproducente en este sentido. No obstante, debemos señalar que los registros postest del GEI fueron superiores al resto, lo que apunta a matizar dicha afirmación. Por su parte, la vertiente cualitativa del estudio señala que esta cualidad (CON) se vio reforzada tanto mediante la convivencia con los distintos grupos de niños y niñas, durante las sesiones de juegos motores y expresivos, como a través de la responsabilidad asumida con la prestación del servicio. Estos resultados concuerdan con las conclusiones de varios estudios en Educación, tanto a nivel global (Palomares, 2019; Santiago et al., 2016) como, específicamente, en el ámbito de la EF (Chiva et al., 2018; Gil-Gómez et al., 2013).

El análisis cuantitativo de la escala *sensibilidad social* (SEN) reveló una ausencia de mejoras significativas en cualquier comparativa, lo cual se contradice con investigaciones precedentes (Gil-Gómez et al., 2016; Yorio & Ye, 2012). Pese a ello, debemos señalar, nuevamente, que los registros postest del GEI fueron superiores al resto, lo que

sugiere una tendencia positiva en este sentido. Además, el apartado cualitativo del trabajo expone que esta escala (SEN) se vio estimulada mediante la atención a las necesidades educativas especiales de los receptores del servicio y el desarrollo de diversos valores morales como la comprensión, la empatía, etc. (Baldwin et al., 2007; Furco & Root, 2010; Santiago et al., 2016; Yorio & Ye, 2012), por lo que no debemos infravalorar la incidencia del ApS en este sentido.

La escala *ayuda y colaboración* (AC) registró resultados coincidentes con la tendencia global, obteniendo diferencias significativas entre las medidas iniciales y finales de los grupos GEI y GEII, respectivamente, sin lograrlo en el GC ni entre las medidas posttest, y registrando un valor final superior en el GEI respecto al resto. La única diferencia en este sentido hacía referencia al tamaño del efecto, siendo mediano en el GEII para esta escala. Asimismo, el apartado cualitativo describe que la mejora de esta cualidad se debió, fundamentalmente, al hecho de tener que organizarse en grupos de trabajo para diseñar y aplicar las sesiones de juegos motores y expresivos (Capella et al., 2014, 2015; National Youth Leadership Council, 2004), incluyendo anécdotas y vivencias personales en este sentido. Por otra parte, también se apunta a la motivación de logro, al destacar que uno de los objetivos comunes primordiales era prestar un servicio de calidad (Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero et al., 2020), como herramienta para potenciar la cooperación entre el alumnado participante. Por último, el hecho de tener que compartir diferentes experiencias personales mientras se implementaba la prestación del servicio también aportó beneficios en este sentido (Celio et al., 2011; Furco & Root, 2010).

Respecto al efecto del ApS en la *seguridad y firmeza* (SF) del alumnado, como sucedía en la escala SEN, no se reflejaron diferencias significativas en ninguna de las comparaciones, registrando, nuevamente, un tamaño del efecto pequeño. Además, los resultados posttest del GC fueron superiores a los de los grupos experimentales, lo que señala un nulo efecto del ApS en la promoción de esta cualidad. Sin embargo, numerosos estudios educativos, tanto a nivel global (Covitt, 2002; Saylor et al., 2018) como, específicamente, del ámbito de la EF (Miller, 2012; Robinson & Meyer, 2012) evidencian mejoras en aspectos

relacionados con esta escala como, por ejemplo, confianza, actitud al afrontar los problemas, capacidad para expresar críticas constructivas, etc. De hecho, los resultados del análisis cualitativo se alinean con estas investigaciones, pues relatan aprendizajes de gran interés para el alumnado universitario, especialmente en cuanto a la adaptación y modificación de los juegos motores y expresivos, lo que supone, sin duda alguna, un precedente de gran valor en su desarrollo personal y profesional.

Por último, en los resultados de la escala *liderazgo prosocial* (LID) tampoco se identificaron diferencias significativas en ninguna de las comparaciones realizadas, provocando, una vez más, un tamaño del efecto pequeño. Asimismo, pese a mantenerse la tendencia general de obtener registros posttest superiores en el GEI en comparación a los grupos GEII y GC, las diferencias existentes fueron mínimas. Estos datos, contrastan con la vertiente cualitativa del estudio, donde se identifican interesantes situaciones en las que se estimuló la ciudadanía participativa al tomar la iniciativa para plantear, planificar, coordinar y realizar distintas acciones y tareas durante la prestación del servicio. Una situación que cuenta con numerosos precedentes en el ámbito de la EF (Álvarez et al., 2017; Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero et al., 2020; Fleck et al., 2017; Ward et al., 2017; Whitley et al., 2017).

En cuanto al análisis de correlaciones, los resultados del apartado cuantitativo y el análisis de la vertiente cualitativa presentan unos registros altamente coincidentes y complementarios, incidiendo en la estrecha relación entre las distintas escalas analizadas. Este hecho, apunta al desarrollo común y recíproco de las actitudes y estrategias cognitivas sociales, más allá de su estimulación individual e independiente. Las vinculaciones más destacables, en ese sentido, se encontraron entre CON y SEN, CON y AC, y SEN y AC, respectivamente.

6. CONCLUSIONES

A grandes rasgos, la implementación de las dos modalidades del programa de ApS provocó mejoras significativas en las actitudes y estrategias cognitivas sociales del alumnado participante, por lo que se

aceptan las hipótesis H_1 y H_2 . Estos resultados están en consonancia con diversos trabajos teóricos, revisiones e investigaciones sobre los efectos del ApS en EF, abogando por la innovación docente a través de esta metodología. En cambio, no se encontraron diferencias significativas entre estas mejoras, ni con respecto al GC, por lo que debe rechazarse la hipótesis H_3 . Por otra parte, los aprendizajes, vivencias y críticas identificadas en el análisis cualitativo permiten valorar positivamente la experiencia que el programa de ApS supuso para el alumnado universitario, respondiendo ampliamente la pregunta de investigación. Además, el diseño con métodos mixtos reveló ciertas divergencias entre los resultados cuantitativos y cualitativos recabados, defendiendo la innovación en investigación a través de este tipo de diseños. Este hecho, sumado a las discrepancias encontradas respecto a trabajos precedentes, requiere de nuevas propuestas que analicen el problema objeto de estudio en mayor profundidad. Así pues, como futuras líneas de investigación se plantea, contrastar nuevos modelos de intervención con parámetros de duración e intensidad más dispares, desarrollar nuevas estrategias de valoración del ApS con una mayor aplicación práctica, analizar los efectos del ApS sobre los beneficiarios del servicio y estudiar los efectos de esta metodología a lo largo del proceso de formación del profesorado de EF.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores reconocen y agradecen el apoyo y participación del alumnado y profesorado de la Universitat Jaume I.

8. REFERENCIAS

- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H., & Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199–217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Baek, J.-H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical Education teacher perceptions of technology-related learning experiences: a qualitative investigation [Percepciones de los profesores de Educación Física sobre las experiencias de aprendizaje relacionadas con la

tecnología: una investigación cualitativa]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175–185. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0180>

- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences [Lo que los candidatos a maestros aprendieron sobre diversidad, justicia social y ellos mismos a partir de experiencias de aprendizaje-servicio]. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315–327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service-learning practice: A brief review of the research [Apoyo a la práctica de aprendizaje-servicio en educación infantil: una breve revisión de la investigación]. *Educational Horizons*, 80(4), 184–189.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology [Utilizando el análisis temático en psicología]. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education [¿Para qué sirve? Múltiples conceptualizaciones del aprendizaje-servicio dentro de la educación]. *Teachers College Record*, 105(9), 1674–1692. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>
- Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Chrismer, I. C., Emile-Backer, M., Razaqyar, M. S., Elliott, J. S., Kuo, A., Wakim, P. G., & Meilleur, K. G. (2020). Mixed methods analysis of health-related quality of life in ambulant individuals affected with RYR1-related myopathies pre-post-N-acetylcysteine therapy [Análisis de métodos mixtos sobre la calidad de vida relacionada con la salud en individuos ambulatorios afectados por miopatías relacionadas con RYR1 pre y post tratamiento con N-acetilcisteína]. *Quality of Life Research*, 29(6), 1641–1653. <https://doi.org/10.1007/s11136-020-02428-2>

- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: a mixed-methods approach [Análisis innovador de los efectos del aprendizaje-servicio en la educación física: un enfoque de métodos mixtos]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102–110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(116), 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, C., Gil, J., Martí, M., & Chiva, Ò. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de Educación Infantil: Aprendizaje-servicio en la didáctica de la Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 334–348.
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic review of service-learning in youth physical activity settings [Revisión sistemática sobre aprendizaje-servicio en entornos de actividad física juvenil]. *Quest*, 66(1), 57–95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students [Un metaanálisis del impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes]. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.5193/JEE34.2.164>
- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: recommendations for practice and research [Examinando la literatura sobre aprendizaje-servicio en la formación de maestros en educación física: recomendaciones para la práctica y la investigación]. *Quest*, 65(3), 332–353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective [El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de educación física: hacia una perspectiva crítica e inclusiva]. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Chiva-Bartoll, Ò., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning [Efectos del aprendizaje en servicio en la felicidad subjetiva, el comportamiento prosocial y el aprendizaje profesional de los estudiantes de maestro en educación física]. *Frontiers in Psychology*, 11, art. 331. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>

- Chiva, Ò., Capella, C., & Pallarès, M. (2018). 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>
- Cohen, J. (1992). A power primer [Un manual básico de potencia]. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: a meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes [Enseñanza y aprendizaje en el contexto social: un metaanálisis de los efectos del aprendizaje-servicio en los resultados académicos, personales, sociales y de ciudadanía]. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Covitt, B. A. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning [Motivando un comportamiento responsable con el medio ambiente a través del aprendizaje-servicio]. In S. H. Billig & A. Furco (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 2. Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 177–197). Information Age Publishers.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.) [Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos]. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.) [Diseño y aplicación de investigación con métodos mixtos]. Sage Publications.
- Fleck, B., Hussey, H. D., & Rutledge-Ellison, L. (2017). Linking Class and Community. An investigation of Service Learning [Vinculando la clase y la comunidad. Una investigación de aprendizaje-servicio]. *Teaching of Psychology*, 44(3), 232–239. <https://doi.org/10.1177/0098628317711317>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.) [Introducción a la investigación cualitativa]. Sage Publications.
- Furco, A., & Root, S. (2010). Research demonstrates the value of service learning [La investigación demuestra el valor del aprendizaje-servicio]. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16–20. <https://doi.org/10.1177/003172171009100504>
- Galway, L. P., Corbett, K. K., Takaro, T. K., Tairyan, K., & Frank, E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education [Integración novedosa de modelos de instrucción en línea y de aula invertida en la educación superior de salud pública]. *BMC Medical Education*, 14(1), 181. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-181>

- Gasiewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia, G. A., Hurtado, S., & Chang, M. J. (2012). From gatekeeping to engagement: a multicontextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses [Del control de acceso al compromiso: un estudio multicontextual y de métodos mixtos del compromiso académico de los estudiantes en cursos de introducción a STEM]. *Research in Higher Education*, 53(2), 229–261. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9247-y>
- George, D., & Mallery, P. (2014). *IBM SPSS statistics 21 step by step: a simple guide and reference* (13th ed.) [IBM SPSS Statistics 21 paso a paso: una guía y referencia sencilla]. Pearson Higher Education.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ò., & Martí-Puig, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 89–108.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó., & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53–73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Lake, V. E., Al Otaiba, S., & Guidry, L. (2010). Developing social skills training and literacy instruction pedagogy through service learning: An integrated model of teacher preparation [Desarrollando la formación en habilidades sociales y la pedagogía de instrucción en alfabetización a través del aprendizaje en servicio: un modelo integrado de preparación docente]. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 373–390. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.523776>
- Lake, V. E., & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning [Aprendizaje-servicio en la formación docente de educación infantil: uso del servicio para devolver el significado al aprendizaje]. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146–2156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.003>
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach [El papel del aprendizaje-servicio para promover la educación física en educación infantil mientras se examina su influencia en la vocación para enseñar]. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/17408981003712810>
- Moraleda, M., González, A., & García-Gallo, J. (2004). *AECS: Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* (2nd ed.). TEA Ediciones.

- National Youth Leadership Council. (2004). *Growing to greatness 2004. The state of service-learning project* [Creciendo hacia la grandeza 2004. Estado del Proyecto de aprendizaje-servicio]. State Farm Companies Foundation.
- Palomares, R. (2019). Beneficios de la aplicación de la metodología de aprendizaje-servicio. Una experiencia en Bachillerato. *Revista de Educación Social*, 29, 154–173.
- Peralta, L. R., O'Connor, D., Cotton, W. G., & Bennie, A. (2015). Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention [Conocimientos indígenas, competencia cultural y pedagogía de los maestros de educación física en formación: una intervención de aprendizaje-servicio]. *Teaching Education*, 27(3), 248–266. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>
- Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A., & Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing service-learning programs in physical education teacher education as teaching and learning models for all the agents involved: a systematic review [Implementando programas de aprendizaje-servicio en la formación docente de educación física como modelos de enseñanza y aprendizaje para todos los agentes involucrados: una revisión sistemática]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama: Findings from a service learning project [Educación para la salud y dramatización interactiva: hallazgos de un proyecto de aprendizaje-servicio]. *Health Education Journal*, 71(2), 219–228. <https://doi.org/10.1177/0017896911398811>
- Salvador-García, C., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, Ò., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). A mixed methods study to examine the influence of CLIL on physical education lessons: analysis of social interactions and physical activity levels [Un estudio de métodos mixtos para examinar la influencia de CLIL en las clases de educación física: análisis de las interacciones sociales y los niveles de actividad física]. *Frontiers in Psychology*, 11, art.578. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00578>
- Santiago, J. A., Lee, J., & Roper, E. A. (2016). Effects of service-learning on kinesiology students' attitudes toward children with disabilities [Efectos del aprendizaje-servicio en las actitudes de los estudiantes de kinesiólogía hacia los niños con discapacidades]. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(2), 109–126.

- Saylor, J., Hertsenbergl, L., McQuillan, M., O'Connell, A., Shoe, K., & Calamaro, C. J. (2018). Effects of a service learning experience on confidence and clinical skills in baccalaureate nursing students [Efectos de una experiencia de aprendizaje en el servicio sobre la confianza y las habilidades clínicas en estudiantes del grado en enfermería]. *Nurse Education Today*, *61*, 43–48. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.009>
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning . [Impacto del tipo de proyectos en la conceptualización de los maestros en formación sobre el aprendizaje-servicio]. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.009>
- Thien, L. M., Karpudewan, M., & Chin, H. (2020). Conceptualising Malaysian Chinese primary school students' quality of school life: a mixed methods study [Conceptualización de la calidad de vida escolar de los estudiantes de escuelas primarias chinas de Malasia: un estudio de métodos mixtos]. *Educational Studies*, *46*(6), 708–726. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651693>
- Ward, S., Pellett, H. H., & Perez, M. I. (2017). Cognitive disequilibrium and service-learning in physical education teacher education: perceptions of pre-service teachers in a study abroad experience [Desequilibrio cognitivo y aprendizaje-servicio en la formación de maestros en educación física: percepciones de los maestros en formación en una experiencia de estudios en el extranjero]. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36*(1), 70–82. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0006>
- Webster, C. A., Nesbitt, D., Lee, H., & Egan, C. (2017). Preservice physical education teachers' service learning experiences related to comprehensive school physical activity programming [Experiencias de aprendizaje-servicio de maestros de educación física en formación relacionadas con programas de actividad física integral en la escuela]. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36*(4), 430–444. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0191>
- Whitley, M. A., Walsh, D., Hayden, L., & Gould, D. (2017). Narratives of experiential learning: students' engagement in a physical activity-based service-learning course [Relatos sobres aprendizaje experiencial: participación de los estudiantes en un curso de actividad física basado en el aprendizaje-servicio]. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36*(4), 419–429. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0141>

- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder [Experiencias alumno-docente en un proyecto de aprendizaje-servicio para niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad]. *Physical Education & Sport Pedagogy*, *18*(5), 475–491.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690385>
- Willard, M., & Crandall, J. (2016). Intergenerational service-learning to combat ageism in exercise science students [Aprendizaje-servicio intergeneracional para combatir la discriminación por edad en estudiantes de ciencias del ejercicio]. *Kentucky Association for Health, Physical Education, Recreation & Dance*, *53*(2), 55–67.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning [Un metaanálisis sobre los efectos del aprendizaje-servicio en los resultados sociales, personales y cognitivos del aprendizaje]. *Academy of Management Learning and Education*, *11*(1), 9–27.
<https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>