

Aprendizaje-Servicio Universitario en Educación Física: una interpretación no-lineal de sus complejidades

Salvador-García Celina

Universitat Jaume I, España

Código ORCID: 0000-0003-0776-8760

salvadorc@uji.es

Francisco-Garcés Xavier

Universitat de València, España

Código ORCID: 0000-0002-7402-6444

xafran2@alumni.uv.es

Ribeiro-Silva Elsa

Universidade de Coimbra, Portugal.

Código ORCID: 0000-0002-3688-2960

elsasilva@fcdef.uc.pt

Chiva-Bartoll Oscar

Universitat Jaume I, España.

Código ORCID: 0000-0001-7128-3560

ochiva@uji.es

Resumen

Este artículo analiza 44 publicaciones sobre Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) en el ámbito de la Educación Física (EF) desde una perspectiva compleja y rizomática. Para ello, se examinan críticamente tres dimensiones (pedagogía, contexto, y perspectivas y orientaciones) y se exponen diferentes elementos que las conectan. Los resultados presentan al ApSU en EF como un fenómeno complejo y no-lineal en que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la amalgama de elementos que los componen están en constante adaptación, (re)identificación y desarrollo. De esta forma, se extraen ideas que permiten comprender complejidades y desafíos subyacentes al ApSU en EF y guiar futuras investigaciones en este campo.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio Universitario; Educación Física; complejidad; teoría rizomática.

University Service-Learning in Physical Education: a non-linear interpretation of its complexities

Abstract

This article analyses 44 papers on University Service-Learning (USL) applied in the field of Physical Education (PE) from a rhizomatic and complex perspective. Three dimensions are critically examined (pedagogy, context, and perspectives and orientations), and a series of elements entangling them are exposed. The results let us characterize USL in PE as a complex and non-linear phenomenon in which the teaching and learning process is subject to a constant (re)identification and development. Thus, we present relevant ideas concerning USL implementation and research, as well as future challenges and complexities it entails.

Keywords: University Service-Learning; Physical Education; Complexity; Rhizomatic theory.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años la literatura examinando la aplicación del Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) en el campo de la Educación Física (EF) ha experimentado una eclosión importante (ver revisiones de CASE et al., 2021; CHIVA-BARTOLL et al., 2019; PÉREZ-ORDÁS et al., 2021) y, de forma general, esta difunde las numerosas bondades que dicho modelo pedagógico trae consigo. El ApSU es una experiencia educativa en la que el alumnado participa en un servicio organizado que atiende unas necesidades sociales y se vincula con el currículo (PAREDES-CHACIN et al., 2017). Además, de forma simultánea, el estudiantado debe reflexionar sobre dicho servicio, de forma que se promueve un conocimiento más amplio del contenido curricular y un mayor sentido de responsabilidad cívica (BRINGLE y HATCHER, 1995). Por ello, suele ser vinculado con pedagogías críticas y se considera que posee una esencia eminentemente activista y transformadora (CHIVA-BARTOLL y FERNÁNDEZ-RÍO, 2021).

Gracias a su idiosincrasia, múltiples investigaciones determinan que el ApSU aplicado a través de la EF puede considerarse como una aproximación metodológica óptima que permite desarrollar competencias clave de diversa índole entre el alumnado universitario (DAUM et al., 2021). No obstante, si se aspira a alcanzar estos beneficios, una buena implementación práctica es necesaria (AZNAR-SÁNCHEZ y

BELMONTE-UREÑA, 2015). Por ello, autores como CHIVA-BARTOLL y FERNÁNDEZ-RÍO (2021) presentan una serie de indicaciones sobre cómo aplicar el ApSU en el campo de la EF. Al mismo tiempo, eso sí, exponen que la aplicación de este modelo pedagógico requiere una adaptación específica al contexto en el que se desarrolla. En consecuencia, resulta pertinente realizar nuevas investigaciones que informen al profesorado universitario sobre las complejidades que subyacen a la aplicación del ApSU a fin de que sean conscientes de la multiplicidad de factores interconectados que pueden afectar su puesta en práctica y, así, aprovechar al máximo su potencial pedagógico (AZNAR-SÁNCHEZ y BELMONTE-UREÑA, 2015).

Tomando en consideración estas ideas, en el presente texto examinamos un conjunto de estudios recientes sobre ApSU en el ámbito de la EF susceptibles de aportar información útil en aras de ayudar a comprender y aportar ideas sobre la aplicación de este modelo pedagógico. De acuerdo con VIESCA et al. (2019), la mejora docente y pedagógica debe apoyarse en investigaciones con una base teórica robusta, firme y razonada. En concreto, nuestro análisis de literatura aspira a ilustrar cómo la comprensión y reflexión sobre investigaciones recientes, abordadas desde diferentes posicionamientos ontológicos, pueden ayudarnos a identificar las complejidades del ApSU aplicado a través de la EF. Esperamos que esta interpretación pueda ayudar al profesorado universitario a comprender más profundamente los intrínsecos propios de este modelo pedagógico y guiar futuras investigaciones que aspiren a identificar, más allá de sus efectos, cómo optimizar su puesta en práctica.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y se ve influenciado por las conexiones que se establecen entre diferentes elementos que le repercuten, incluyendo no solo al profesorado y alumnado, sino también al aula, centro educativo, comunidad educativa o normativa legal (STROM y MARTIN, 2017). En consecuencia, la presente revisión de literatura se respalda en un marco conceptual *rizomático* (DELEUZE y GUATTARI, 1987; STROM, 2015), una teoría crítica que se sustenta en la complejidad y ofrece herramientas conceptuales que permiten tomar en consideración las diferentes perspectivas ontológicas que son susceptibles de establecerse entre la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones que se generan entre ambos. En

concreto, la teoría rizomática ofrece una alternativa a los posicionamientos lineales y binarios, puesto que pone el acento en la heterogeneidad, la conexión, la multiplicidad y el flujo (DELEUZE y GUATTARI, 1987) y responde a una aproximación posthumanista del aprendizaje.

Uno de los conceptos clave de la teoría rizomática, la *amalgama*, emerge como un sistema analítico que permite analizar el fenómeno educativo desde una perspectiva crítica y compleja (STROM, 2015; STROM y MARTIN, 2017). Una amalgama se concibe como una *constelación* de elementos tales como personas, objetos, espacios, ideas, circunstancias, historias o relaciones de poder entre otros. Aplicado a la educación, pues, el profesorado y el alumnado forman parte de esta amalgama y se interconectan con el resto de elementos que la conforman: contenido, pedagogía, espacios y materiales, comunidad educativa, condiciones socioculturales e históricas, normativa educativa, etc. (STROM, 2015). En el caso concreto del ApSU, los factores externos cobran aún más relevancia a causa del importante papel que juegan el contexto social y los diferentes agentes sociales que intervienen, ya que estos se ven inexorablemente vinculados con la práctica pedagógica a través de la prestación del servicio (CHIVA-BARTOLL y FERNÁNDEZ-RÍO, 2021). En definitiva, el concepto de amalgama desde la perspectiva rizomática permite establecer relaciones entre diferentes ontologías a fin de percibir y analizar con mayor laxitud y conocimiento de causa las complejidades subyacentes a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (STROM y MARTIN, 2017).

Además, para finalizar el presente apartado, conviene señalar que la teoría rizomática y la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje como una amalgama de elementos bebe de los posicionamientos críticos, abogando por la equidad, la justicia social y atendiendo a los privilegios y relaciones de poder socialmente establecidos (VIESCA et al., 2019). Por lo tanto, este posicionamiento entronca con la naturaleza propia del ApSU también en este sentido. Tras presentar el conjunto de literatura analizado, en las siguientes secciones del texto se discutirán diferentes ideas sobre el ApSU aplicado a través de la EF desde una orientación rizomática y crítica.

3. EL CONJUNTO DE LA LITERATURA ANALIZADO

El conjunto de literatura analizado en el presente texto se caracteriza por abordar investigaciones centradas en ApSU aplicado en el

ámbito de la EF. Se incluyeron únicamente artículos empíricos que habían sido sometidos a una revisión por pares y publicados en revistas de calado internacional tomando el año 2016 como punto inicial. Se estableció esta fecha de inicio por ser un momento detonante en la publicación de artículos sobre ApSU a través de la EF (SALAM et al., 2019). A fin de obtener las publicaciones se realizó una búsqueda en dos bases de datos de acreditada relevancia tanto en el campo de las ciencias sociales en general como en el educativo: Web of Science y Scopus-Elsevier. Para ello se desarrolló una búsqueda con la siguiente combinación de descriptores, tanto en castellano como en inglés por ser los idiomas dominados por parte del equipo investigador (“service-learning” OR “service learning” OR “experiential education” OR “experiential learning”) AND (“physical education” OR “activity” OR “physical activity” OR “sport education”) y se seleccionaron aquellos textos cuya temática versaba sobre ApSU aplicado a través del ámbito de la EF. El conjunto de literatura final estaba conformado por 44 textos, a partir de los cuales se ha realizado el análisis que aquí se presenta.

Durante la lectura y análisis del conjunto de publicaciones se tomaron en consideración sus objetivos, resultados, teorías y asunciones adoptadas por los equipos investigadores. Se llevó a cabo un proceso iterativo y colaborativo de lectura, análisis, discusión y toma de notas. A fin de clasificar los resultados, se siguió el modelo de VIESCA et al. (2019) por lo que se delimitaron tres grandes dimensiones vinculadas con la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje: pedagogía, contexto, y perspectivas y orientaciones. Estas categorías se presentan más adelante junto con la síntesis de resultados y el análisis desarrollado desde nuestra perspectiva teórica, que expande y complejiza los componentes y relaciones tanto dentro de cada dimensión como entre ellas. Finalmente, este artículo presenta una interpretación compleja y no-lineal del ApSU en el ámbito de la EF que aspira a servir como herramienta para fundamentar tanto su praxis como investigaciones futuras con el fin último de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A medida que se discuten las tres dimensiones previamente citadas, se interpreta el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno complejo que amalgama la enseñanza, el aprendizaje, el alumnado, el contexto, los recursos, la normativa, etc. A pesar de que los artículos analizados no necesariamente coinciden con este posicionamiento teórico, este conjunto de literatura aporta numerosas ideas relevantes en tanto que nuestro análisis pretende aglutinar diferentes perspectivas ontológicas, ya que consideramos que todas ellas

son susceptibles de aportar información de calado. Coincidimos con VIESCA et al. (2019), quienes señalan que cualquier tipo de posicionamiento en la tarea investigadora es valioso y puede contribuir a la creación de conocimiento, a mejorar la comprensión del fenómeno educativo y a generar una interpretación más compleja de la conceptualización, investigación y entendimiento de la práctica educativa, en nuestro caso, centrada en el ApSU a través de la EF.

4. PEDAGOGÍA

Los resultados centrados en la dimensión relativa a la pedagogía se dividen en cuatro apartados que reflejan (1) el valor de la perspectiva crítica, sociocultural y colaborativa, (2) la necesidad de promover la reflexión entre el alumnado, (3) la relación establecida entre el aprendizaje y el servicio, y (4) la complejidad de la evaluación. Seguidamente se exponen de forma sucinta los resultados identificados con respecto a cada una de estas categorías. Más adelante, se realiza un análisis crítico de los estudios analizados desde nuestro posicionamiento teórico a fin de ilustrar la multiplicidad de concepciones que la dimensión pedagógica puede entrañar. Todas estas categorías vinculadas a la pedagogía permiten, en última instancia, esbozar la amalgama de elementos interconectados que subyace al ApSU aplicado en el ámbito de la EF.

4.1. Posicionamientos críticos, socioculturales y colaborativos

De forma general, adoptando una visión conjunta de las ideas expuestas por los diferentes estudios, puede percibirse que un ApSU de calidad debe atender a una serie de perspectivas pedagógicas, no necesariamente excluyentes las unas de las otras, puesto que, de hecho, se relacionan como diferentes nodos que se intersecan, conectan y unen. El compendio de investigaciones analizado ilustra una concepción pedagógica multifacética y compleja del ApSU en el ámbito de la EF, puesto buena parte de los textos atiende a posicionamientos críticos, socioculturales y colaborativos, así como a los recursos tangibles e intangibles que les repercuten y a los que repercuten.

Como se ha especificado en el apartado introductorio, a menudo, el ApSU suele ser vinculado con pedagogías de corte crítico (CHIVA-BARTOLL y FERNÁNDEZ-RÍO, 2021), cuestión que se ve refrendada tanto implícita como explícitamente en buena parte de los artículos analizados. En este sentido, por ejemplo, RUIZ-MONTERO et al. (2019) inciden en que uno de los objetivos generales de su programa de

ApSU radica en fomentar la conciencia crítica del alumnado participante, además de desarrollar valores sociales. También otros estudios como los de RUIZ-MONTERO et al. (2020) o SANTOS-PASTOR et al. (2020; 2021) aluden a la relevancia de los posicionamientos críticos a la hora de aplicar sus proyectos. En esta línea, de hecho, CHIVA-BARTOLL et al. (2020b) indican claramente su apuesta por el ApSU como una aproximación pedagógica con aspiraciones de promover perspectivas críticas e inclusivas entre el alumnado universitario, para lo que PERALTA et al. (2016), por ejemplo, proponen incidir en los procesos de reflexión a fin de favorecer el pensamiento crítico del estudiantado. Pese a que no todos los artículos lo declaran de forma tan abierta, se perciben indicios de una alineación con la propuesta de CHIVA-BARTOLL et al. (2019), quienes resaltan la necesidad de dejar atrás miradas técnicas del ApSU, carentes de análisis críticos, a fin de garantizar la naturaleza educativa eminentemente transformadora de esta aproximación pedagógica.

Por otro lado, a tenor de la información recabada, los proyectos de ApSU en el ámbito de la EF suelen desarrollarse de forma grupal en la mayoría de las ocasiones. En consecuencia, múltiples de los textos analizados vinculan el aprendizaje colaborativo con esta aproximación pedagógica. A modo de ejemplo, puede hacerse referencia a la publicación de RODRÍGUEZ-NOGUEIRA et al. (2020), quienes destacan que, tras la participación en ApSU, se generó un incremento en el valor otorgado a la colaboración, la inclusión y a la implicación social entre el estudiantado universitario. Además, entre otros resultados, RUIZ-MONTERO et al. (2020) destacan que el hecho de favorecer la colaboración grupal permitió mejorar los proyectos desarrollados, ya que se aunaron los esfuerzos y capacidades de todos los miembros del grupo. Otra aportación interesante en este sentido se encuentra en el estudio de SANTOS-PASTOR et al. (2020), puesto que se destaca que la colaboración eficaz entre el alumnado es clave, pese a no hallarse exenta de dificultades derivadas de la coordinación de tareas y la asunción de compromisos personales.

Por último, se ha podido identificar que diversos estudios aluden a la visión sociocomunitaria que el ApSU implica. En este sentido, por ejemplo, BUSH et al. (2016) centraron su estudio en analizar cómo la participación en un programa de ApSU fue susceptible de incrementar la conciencia social por parte del alumnado universitario participante; mientras que PERALTA et al. (2016) pidieron al alumnado universitario que reflexionara específicamente sobre el aprendizaje sociocultural

derivado de su participación en el proyecto de ApSU. En consonancia con estas ideas, el estudio de DAUM et al. (2021) concluye que los programas que aplican ApSU en el ámbito de la EF deberían considerar cómo se introduce el aspecto cultural en los procesos de reflexión para analizar su vínculo e influencia con el rol docente.

De forma general, el análisis del compendio de artículos desprende la idea de que un ApSU de calidad en el ámbito de la EF debería prestar atención a diferentes aspectos pedagógicos de forma compleja e interconectada. En su conjunto, estos estudios esbozan la idea de que la aplicación del ApSU debería estar impregnada de posicionamientos críticos, prácticas colaborativas y enfoques sociocomunitarios, cuestiones que se conectan, coliden y afectan tanto dentro como fuera de las aulas universitarias.

4.2. La reflexión sobre el proceso

Otro de los elementos identificados dentro de la categoría de pedagogía radica en los procesos de reflexión que deben impregnar toda práctica de ApSU. En este sentido, en muchos casos se indica que se llevaban a cabo procesos de reflexión durante la implementación de los proyectos a fin de favorecer la reflexión y optimizar el servicio, de forma que se favorece una mayor comprensión de la práctica, se analiza la adecuación de las propuestas y la adaptación a los receptores y el contexto, etc. (CALLE-MOLINA et al., 2021; LEE et al., 2020; MARTTINEN et al., 2020; PERALTA et al., 2016; RUIZ-MONTERO et al., 2020). De hecho, por ejemplo, SANTOS-PASTOR et al. (2021) se centraron en la reflexión como elemento clave dentro del ApSU en Actividad Física y Deportiva a fin de compartir una serie de claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. Además, múltiples estudios apuestan por el uso de diarios reflexivos no solo como herramienta pedagógica sino también de investigación; e incluso algunos los utilizaron como instrumento de evaluación (RUIZ-MONTERO et al., 2019). En definitiva, una visión global del conjunto de textos analizados permite apreciar el valor que ostenta la reflexión en los programas de ApSU en el ámbito de la EF.

4.3. La relación entre aprendizaje y servicio

La aplicación de una aproximación pedagógica como el ApSU vincula inexorablemente los dos elementos compositivos de su nombre, el aprendizaje y el servicio. De hecho, buena parte de la literatura

analizada examina las relaciones que se establecen a partir de esta conexión y presentan diversas formas de enlazarlos a través de diferentes asignaturas y titulaciones cuyo punto de convergencia reside en la EF y el deporte. Tan estrecha es esta ligazón que, en algunos casos, los estudios llegan incluso a darla por sobreentendida para centrarse específicamente en las oportunidades que la aplicación del ApSU puede reportar en las personas participantes. El vínculo explícito entre los dos elementos indisolubles del ApSU aparece en contadas ocasiones (p. ej. CALLE-MOLINA et al., 2021; CHIVA-BARTOLL et al., 2020a; RUIZ-MONTERO et al., 2020; SANTOS-PASTOR et al., 2021), en las que se evidencia la necesaria interconexión que debe establecerse entre el aprendizaje y el servicio, dejando entrever, a su vez, la relación no-lineal entre el desarrollo del aprendizaje y la aplicación del servicio, puesto que dicha vinculación se cimienta en el contexto circundante (cuestión que se abordará más adelante). Por ello, pese a poder parecer evidente, quizás sería interesante incorporarlo de forma manifiesta en las publicaciones sobre ApSU, a fin de clarificar cómo entroncan los objetivos del servicio con los intereses propios de la asignatura y el alumnado.

4.4. La complejidad de la evaluación

La evaluación emerge como un acto ciertamente complejo en lo que se refiere al ApSU en el ámbito de la EF que se pasa por alto en diversas publicaciones, pese a que este factor puede repercutir tanto en la investigación como en la participación del alumnado. Entre aquellos textos que sí explicitan aspectos vinculados a la evaluación se encuentran diferentes posibilidades. Por un lado, los programas presentados en los textos de PÉREZ-PUEYO et al. (2019) o WEBSTER et al. (2017) sí incorporan las actividades derivadas del ApSU en los sistemas de evaluación del alumnado participante. Por otro, en cambio, RODRÍGUEZ-NOGUEIRA et al. (2020), SANTOS-PASTOR (2020) o WARD (2017) no los tienen en cuenta en la evaluación de las asignaturas. Además de la evaluación vinculada al alumnado, otras publicaciones hacen referencia a la evaluación del propio programa de ApSU (SANTOS-PASTOR et al., 2021; SANZ-ARRIBAS et al., 2019), llegando incluso a diferenciar la evaluación de la propuesta curricular de la del servicio a la comunidad (SOTELINO-LOSADA et al., 2019). En suma, analizadas de forma conjunta, estas publicaciones ponen de manifiesto la compleja y multifacética naturaleza que ostenta la evaluación en los programas de ApSU, puesto que esta puede enfocarse en múltiples

aspectos, puede desarrollarse mediante diferentes instrumentos y puede ser llevada a cabo por diversos agentes y en múltiples momentos.

4.5. La pedagogía como dimensión compleja del apsu en educación física

La literatura analizada aporta una serie de resultados interesantes y valiosos, especialmente si estos se contemplan como un compendio que ilustra las relaciones y complejidades subyacentes a la pedagogía propia del ApSU en EF. Entre las ideas que pueden extraerse, en primer lugar, se ha identificado que buena parte de las publicaciones evidencian la complejidad del ApSU en tanto que abogan por posicionamientos críticos que atienden a cuestiones sociocomunitarias a través de prácticas colaborativas, con la aspiración última de generar una transformación social (CHIVA-BARTOLL et al., 2019). Esta amalgama de elementos se interconecta, ya que el desarrollo del pensamiento crítico se ve ineludiblemente afectado por el entorno sociocomunitario propio de cada proyecto (cuestión que se aborda con mayor detenimiento en el siguiente apartado), y cada uno de los agentes implicados en el mismo, tales como el alumnado, el profesorado, las personas receptoras del servicio y la comunidad en general (SANTOS-PASTOR et al., 2020).

Además, la reflexión emerge como un proceso necesario para favorecer no solo la optimización de los proyectos, sino también el aprendizaje del alumnado. Los resultados muestran, pues, que el ApSU no debería caer en concepciones lineales basadas en el “yo aplico y aprendo de forma instantánea”. De hecho, hay múltiples factores que interceden en el proceso (humanos y no humanos) y que tendrán una repercusión en lo que hace el alumnado, por qué lo hace, cuándo lo hace y qué aprende a partir de ello. Por ello, no debería pensarse que si se diseña un proyecto se podrá aplicar tal cual, ya que esa sería una visión lineal y deficiente (STROM, 2015). A fin de favorecer las prácticas reflexivas en este sentido, buena parte de la literatura analizada aboga por el uso de diarios de seguimiento y reflexiones compartidas entre alumnado y profesorado, de forma que se puede vincular la reflexión con los posicionamientos críticos, el análisis de las sinergias y posibles tensiones grupales (DAUM et al., 2021; PERALTA et al., 2016).

Una tercera idea vinculada a la pedagogía del ApSU en EF subraya el necesario vínculo que debería establecerse entre los objetivos de aprendizaje y los de servicio, aunque este aspecto no siempre aparece explícitamente en las publicaciones. Esta relación es fundamental en el

diseño y articulación de los programas y, además, permite establecer claramente en qué consiste un proyecto para poder comprender sus ejes vertebradores (CALLE-MOLINA et al., 2021). Por ello, consideramos que podría ser interesante incorporar esta relación en cualquier investigación centrada en ApSU, ya que debería evidenciar la relación clara entre estos objetivos y los posicionamientos críticos, colaborativos, sociocomunitarios y reflexivos a los que se ha aludido con anterioridad.

Por último, el concepto de evaluación puede verse vinculado al ApSU de múltiples formas, todas ellas pertinentes y necesarias a fin de optimizar los programas desarrollados. Esta evaluación se relaciona necesariamente con la reflexión sobre la práctica, a fin de analizar el aprendizaje, pero también sobre el servicio prestado, por ejemplo, analizando el propio programa de ApSU (SANTOS-PASTOR et al., 2021; SOTELINO-LOSADA et al., 2019). En consecuencia, se evidencia cómo la evaluación, en cualquiera de sus formas, se encuentra estrechamente vinculada al binomio aprendizaje-servicio y aspira favorecer el constante desarrollo - *becoming* (STROM, 2015) - tanto de todos los agentes implicados como del programa en sí. En definitiva, de todas estas cuestiones se deriva la idea de que el ApSU se erige como un fenómeno pedagógico no-lineal, en el que un sinfín de casuísticas y elementos se interconectan y afectan de forma compleja.

5. CONTEXTO

El presente apartado se enfoca en los resultados obtenidos al analizar la dimensión vinculada con el contexto de la aplicación del ApSU en el ámbito de la EF. Esta dimensión ha sido dividida en tres subcategorías que se comentan a continuación de forma separada, aunque existe una gran relación entre ellas: (1) variables contextuales generales, (2) el tipo de programa y (3) influencia de y sobre las variables socioculturales y demográficas. Más adelante, tal y como se ha realizado en la dimensión anterior, se presenta un análisis crítico de la relevancia e interconexión entre las tres categorías expuestas.

5.1. Las variables contextuales generales: localización geográfica y titulación universitaria

Si se considera el contexto como una amalgama de los elementos circundantes al proceso de enseñanza-aprendizaje, esta dimensión atesora una marcada influencia sobre la naturaleza del ApSU en EF. Pese a que,

por norma general, los artículos analizados mencionan la localización geográfica del estudio y/o la titulación a través de la que se desarrolla el servicio; las investigaciones analizadas no suelen enfocarse en cómo dichos factores podrían influir en el propio ApSU o sus efectos. Las publicaciones se ubican mayoritariamente en España, Estados Unidos y Australia; tres países con contextos socioculturales muy dispares que, sin duda, son susceptibles de afectar a los programas de ApSU (CAPELLA-PERIS et al., 2019). Por ejemplo, el estudio PERALTA et al. (2016) analiza la competencia cultural desarrollada por el alumnado, mientras que los de GIL-GÓMEZ et al. (2016) y MARAVÉ-VIVAS et al. (2019) examinan las competencias sociales y cívicas, cuestiones que se ven ineludiblemente vinculadas con el contexto en el que se desarrolla el programa de ApSU. Del mismo modo, la titulación en que se circunscribe cada programa de ApSU (formación docente, ciencias de la actividad física y el deporte, kinesiología, etc.) también repercute en su diseño, afectando especialmente a los objetivos de aprendizaje y cómo estos se abordan (RUIZ-MONTERO et al., 2019). En suma, el ApSU es un modelo pedagógico ineludiblemente contextualizado, por tanto, las variables contextuales generales ostentan marcada relevancia en su diseño e implementación.

5.2. El tipo de programa apsu

Otro aspecto contextual con marcada repercusión reside en la tipología del programa llevado a cabo. En este sentido, en las publicaciones analizadas se encuentran programas de ApSU aplicados en una asignatura concreta (p. ej. RODRÍGUEZ-NOGUEIRA et al., 2020; SANTIAGO et al., 2020; SANTOS-PASTOR et al., 2020). No obstante, también existen ejemplos de programas de mayor escala como pueden ser a nivel de universidad (BUSH et al., 2016; PÉREZ-PUEYO et al., 2019), centrados en un evento deportivo concreto (MARTIN et al., 2016) o una escuela de verano (WARD et al., 2017). Por otro lado, las publicaciones coinciden en presentar programas de ApSU desarrollados en la modalidad de servicio directo, es decir, implicando contacto directo entre el alumnado universitario y la comunidad social con la que se desarrolla el servicio. En cambio, se encuentran marcadas diferencias en lo que se refiere a la duración de los programas y la frecuencia con la que estos se llevan a cabo, cuestiones que también pueden afectar al propio programa de ApSU y los efectos que de este se derivan (CAPELLA-PERIS et al., 2020).

5.3. Influencia de y sobre las variables socioculturales y demográficas

Analizados de forma global, los textos otorgan una marcada relevancia a los factores sociales, culturales y demográficos que atañen a los programas de ApSU. Buena parte de las publicaciones presenta, aunque sea de forma breve, el contexto en el que se lleva a cabo la iniciativa estudiada (GARCÍA-RICO et al., 2021; SANTOS-PASTOR et al., 2021), e incluso en algunos textos se presenta un apartado específico con esta descripción (CHIVA-BARTOLL et al., 2020a; GILES-GIRELA et al., 2021), llegando a ser, en algunos casos, los factores contextuales un elemento esencial dentro de la propia investigación y, por tanto, presentando descripciones muy detalladas al respecto (CAPELLA-PERIS et al., 2020; RUIZ-MONTERO et al., 2019). En este sentido, por ejemplo, el texto MARAVÉ-VIVAS et al. (2019) analiza la influencia de factores como edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social previa, orientación ideológica y situación laboral del alumnado universitario y cómo estos pueden verse relacionados con los efectos generados por su participación en un programa de ApSU. Por su parte, CHIVA-BARTOLL et al. (2021b) llevaron a cabo un estudio de caso de un programa de ApSU poniendo el acento en la especial localización del mismo, al borde entre Europa y África. En definitiva, del conjunto de publicaciones analizado puede extraerse la idea de la marcada relevancia que poseen los aspectos socioculturales y demográficos con respecto a los programas de ApSU en el ámbito de la EF.

5.4. El contexto como dimensión compleja del apsu en educación física

De acuerdo con las ideas que evidencia el conjunto de literatura analizado, la investigación en ApSU circunscrita en el ámbito de la EF suele centrarse en programas individuales y/o locales, cuestión que tiene lógica, ya que la aplicación de este modelo pedagógico es marcadamente contextualizada (CHIVA-BARTOLL et al., 2021b). De hecho, los programas nacen de las tensiones y nichos propios de un contexto social específico, es decir, de la amalgama de factores propios de cada momento y lugar, por lo que cada programa se construye en base a unas necesidades y casuísticas específicas. En este sentido, todo parece indicar que las propias variables contextuales y su interconexión se erigen como factores influyentes de los programas de ApSU y de sus posibles efectos. No obstante, una cantidad escasa de literatura se ha centrado en analizar y comparar el posible impacto de estos factores. Tan solo CAPELLA-

PERIS et al. (2020) y CHIVA-BARTOLL et al. (2018a) comparan dos programas de ApSU con divergencias en términos de longitud y frecuencia, y en ambos casos se demanda la realización de más investigaciones que contrasten diferentes modalidades de ApSU.

Tomando en consideración que el ApSU es una aproximación pedagógica con una marcada aspiración de transformación social, puesto que persigue generar un impacto sobre el propio contexto, resulta llamativo que muy pocas de las publicaciones analizadas se hayan enfocado en analizar su impacto sobre la comunidad (CHIVA-BARTOLL et al., 2021a; VALVERDE-ESTEVE et al., 2020), pese a ser diversos los textos que presentan esta idea entre las líneas de investigación futura a las que aluden (CAPELLA-PERIS et al., 2020; CHIVA-BARTOLL et al., 2021a; RUIZ-MONTERO et al., 2020). Desde una aproximación no-lineal se evidencia la influencia de la amalgama de factores humanos y no humanos que afectan, en este caso, a los programas de ApSU. Por tanto, desarrollar más investigaciones centradas en analizar las complejidades subyacentes a la interconexión multidireccional establecida entre los factores contextuales se postula como una idea sugerente y necesaria.

En definitiva, lo que aquí se pretende argumentar, de acuerdo con las ideas que se extraen de la literatura analizada, es que los factores contextuales se erigen como elementos complejos que deben ser tenidos en consideración. En este sentido, parece pertinente proponer que tanto la investigación como la implementación de programas de ApSU en el ámbito de la EF apuesten decididamente por un análisis y toma de consideración clara de los factores contextuales con el fin último de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los que todo ello subyace. Si bien es cierto que una única investigación difícilmente puede analizar la multitud de variables contextuales susceptibles de afectar a los programas de ApSU, no deja de ser interesante proponer que futuros estudios aborden estas cuestiones de forma explícita, centrándose específicamente en alguno de los aspectos que los factores contextuales atañen. Sin duda, estas serían aportaciones bien recibidas, no solo en el campo de la investigación, sino también relevantes para la docencia vinculada al ApSU en el ámbito de la EF.

6. PERSPECTIVAS Y ORIENTACIONES

Una cantidad considerable de la literatura se cimienta en base a las ideas, creencias y opiniones del alumnado involucrado en los programas

de ApSU en el ámbito de la EF. En este punto conviene, no obstante, recordar que desde nuestro posicionamiento teórico el alumnado en formación se nutre de la multiplicidad de experiencias en las que se ve inmerso y que le ayudan a construir una identidad en continuo cambio (STROM, 2015). Todas aquellas situaciones que viven les llevan a reformular sus propias concepciones sobre sí mismos y sobre el mundo en el que viven. De la misma forma, los equipos investigadores se encuentran sujetos a sus propias vivencias y experiencias previas, cuestiones que afectan a su forma de afrontar la investigación, así como a las conclusiones que de ella extraen. En base a estas ideas, hemos organizado la presente dimensión en tres categorías considerando (1) las visiones de los participantes, (2) las orientaciones para la práctica pedagógica y (3) las orientaciones para la investigación. Siguiendo la estructura de los apartados precedentes, estas se comentan separadamente para, más adelante, combinarse a través de un análisis crítico que muestra su conexión.

6.1. Las percepciones de las personas participantes

A pesar de que todos los agentes implicados en cualquier programa de ApSU en el ámbito de la EF comparten experiencias en un mismo programa, cada uno de ellos tiene una perspectiva propia que se ve influenciada por su posicionamiento personal, experiencias previas y otros factores humanos y no humanos que configuran su identidad. En este sentido, la gran mayoría de los textos analizados se centra en estudiar la visión del alumnado universitario. No obstante, un programa de ApSU también involucra a muchos otros agentes que deberían ser tomados en consideración, puesto que cada perspectiva es susceptible de aportar información nueva e interesante. Este es el caso de publicaciones que examinan la visión de las personas receptoras del servicio (VALVERDE-ESTEVE et al., 2020), o que aglutinan tanto a receptores como alumnado (CALLE-MOLINA et al., 2021; RUIZ-MONTERO et al., 2020) o a la comunidad social y al alumnado (CHIVA-BARTOLL et al., 2021a). De hecho, en la publicación de CHIVA-BARTOLL et al. (2021a) queda patente la posible complementariedad en ciertos aspectos entre las visiones de los dos colectivos a la vez que también se evidencian los contrastes derivados de la diferente forma en que han vivido el programa de ApSU. Lo que llama la atención es la escasa consideración que los estudios analizados han otorgado al profesorado universitario, puesto que estas figuras también podrían aportar nuevos matices al fenómeno que subyace a la aplicación de los programas de ApSU.

6.2. Orientaciones y propuestas para la práctica pedagógica

El conjunto de publicaciones analizadas se caracteriza por pertenecer al campo de la investigación educativa y, de acuerdo con ALBERT-GÓMEZ (2007), este tipo de investigación se encuentra vinculada necesariamente con la mejora práctica y pedagógica. Por este motivo, diferentes textos presentan orientaciones para la práctica pedagógica y, en algunos casos, incluso dedican un apartado específico a esta cuestión (MARTIN et al., 2016). Entre las orientaciones para la práctica a las que se alude destacan la demanda de considerar cuidadosamente el diseño y organización de los programas atendiendo al lugar, la duración, la frecuencia y la calidad del contacto (SANTIAGO et al., 2016). También se propone llevar a cabo programas más duraderos (BUSH et al., 2016; CHIVA-BARTOLL et al., 2018b), trabajar con colectivos de receptores diferentes (RUIZ-MONTERO et al., 2019) o plantear nuevos escenarios que potencien la reflexión y la deliberación sobre las decisiones (CHIVA-BARTOLL, 2018a; PÉREZ-PUEYO et al., 2019) y la justicia social (PERALTA et al., 2021). En definitiva, los equipos investigadores aportan múltiples opciones para modificar y/o adaptar los programas de ApSU que podrían generar, a su vez, que los efectos generados por estos se vieran modificados de alguna forma.

6.3. Orientaciones y propuestas para la investigación

Otra forma mediante la que los equipos investigadores dejan entrever sus posicionamientos es a través de las orientaciones que comparten con propuestas de investigación futura. En este sentido, la práctica totalidad de las publicaciones coincide en demandar más investigaciones sobre ApSU (BUSH et al., 2016). En algunos casos se comparten consideraciones específicas tales como la incorporación de perspectivas críticas, no solo a los programas, sino también a los propios procesos de investigación (CHIVA-BARTOLL et al., 2020b), la utilización de muestras más amplias, o la variación del tipo de servicio y/o el sistema de reflexión (CHIVA-BARTOLL et al., 2018b; GIL-GÓMEZ et al., 2016). También se propone comparar programas implementados a través de diferentes titulaciones (CHIVA-BARTOLL et al., 2020a; MARTIN et al., 2016) o desarrollar estudios longitudinales (CAPELLA-PERIS et al., 2019; 2020; PERALTA et al., 2021; SANZ-ARRIBAS et al., 2019). Y, en consonancia con las ideas presentadas en subapartados precedentes, se propone tomar en consideración las características sociodemográficas de los participantes (RUIZ-

MONTERO et al., 2019) o incorporar en los estudios a las personas receptoras del servicio y miembros de la comunidad (CAPELLA-PERIS et al., 2019; 2020; CHIVA-BARTOLL et al., 2020a; GARCÍA-RICO et al., 2021) a fin de poder investigar teniendo en consideración el contexto propio de cada programa de ApSU (GARCÍA-RICO et al., 2021; SANTIAGO et al., 2016). En suma, los equipos investigadores abogan por seguir indagando las complejidades que subyacen a los programas de ApSU en el ámbito de la EF.

6.4. Orientaciones y perspectivas como dimensión compleja del apsu en educación física

Desde una perspectiva rizomática todas las personas somos una amalgama de nuestras experiencias, posicionamientos, contextos y demás factores materiales e inmateriales que influyen nuestra forma de ser y estar en el mundo. Por ello, cada persona puede aportar una visión diferente sobre un mismo fenómeno. Un conjunto de agentes se ve involucrado en cualquier programa de ApSU, no obstante, la literatura analizada ha tendido a centrarse en la visión específica centrada en el alumnado universitario, de forma que parece interesante incorporar en mayor medida las voces y visiones de otros agentes, quizás a través de la coproducción (SMITH et al., 2022). Hacer copartícipes a los distintos agentes implicados se traduciría en otorgar voz y poder de decisión a un mayor número de personas con sus propias perspectivas y visiones. Además, permitiría huir de una visión parcelada y binaria basada en el “nosotros/as” (alumnado) vs “ellos/as” (receptores/comunidad) para dirigirse hacia la idea de que todas las personas implicadas pueden tener su relevancia en el ApSU.

Por otro lado, del conjunto de publicaciones analizado también se desprende la concepción de que existen múltiples factores, humanos y no humanos, susceptibles de alterar los programas de ApSU y sus posibles efectos. En este sentido, el alumnado, que se encuentra en un proceso de desarrollo constante, puede verse influido por la multiplicidad de variables susceptibles de ser alteradas dentro de un programa de ApSU (colectivos receptores, diseño del programa, objetivos de aprendizaje, etc.). Es decir, el alumnado se encuentra en un proceso de formación constante que se encuentra supeditado a todos los elementos conectados a la experiencia que ha vivido y que está viviendo (HARAWAY, 2016). Por ello, dentro de la amalgama de factores que aglutina un programa de ApSU, llevar a cabo cualquiera de los cambios propuestos por los

equipos investigadores podría traer consigo cambios en los aprendizajes del alumnado, sin olvidar los efectos sobre la comunidad participante. En definitiva, la literatura analizada muestra una visión de que el ApSU en el ámbito de la EF se mueve en busca del establecimiento de conexiones, puesto que, por un lado, aboga por examinar cómo la alteración de diferentes factores puede generar cambios en otros elementos y, por otro, demanda la incorporación de las voces de más agentes que permitan comprender las complejidades que entraña el ApSU desde otros puntos de vista complementarios (CHIVA-BARTOLL et al., 2021a).

7. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las ideas congregadas de acuerdo con la literatura analizada, existen múltiples opciones de seguir caminando hacia la mejora en la investigación y aplicación del ApSU en EF a partir de una comprensión compleja del fenómeno que esta aproximación pedagógica entraña. Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas hasta el momento, reconocer las complejidades del ApSU emerge como un imperativo ético, puesto que los binarismos, individualidades y pensamientos reduccionistas pueden llegar a ser perjudiciales (MOLLE, 2013). Por tanto, en este punto, nos encontramos ante la oportunidad de ampliar la concepción de lo que es el ApSU en EF para comprender estas complejidades estableciendo vínculos entre la amalgama de factores que lo conforman desde una perspectiva rizomática.

Desde esta perspectiva rizomática, las tres grandes dimensiones que se han abordado también se encuentran fuertemente conectadas. Por ejemplo, la manera de abordar la pedagogía del ApSU en EF afecta inexorablemente a todas las personas participantes. Por tanto, cualquier cambio o rediseño de un programa de ApSU puede y aspira a generar una transformación, tanto en el alumnado y su proceso de formación, aprendizaje y desarrollo personal, como en la comunidad social cuyas necesidades e injusticias se están abordando (CHIVA-BARTOLL y FERNÁNDEZ-RÍO, 2021). Por consiguiente, todo este proceso de transformación puede alterar las visiones de las personas participantes, haciendo que las perspectivas y orientaciones compartidas con respecto a un programa de ApSU sean diferentes dependiendo de cómo este haya sido desarrollado.

Por otro lado, las variables contextuales en las que se aplica un programa de ApSU también afectan de forma necesaria a su diseño y la

visión que pueda tener al alumnado y la comunidad sobre el mismo. Por tanto, de nuevo, la amalgama de elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del ApSU vuelve a verse supeditada a cualquier característica o cambio que pueda sucederse en el contexto concreto en el que se desarrolla, puesto que todos estos elementos se interconectan y repercuten de forma no-lineal (STROM, 2015).

Por último, de la literatura analizada también se desprende la idea de que la visión de todas las personas implicadas en el ApSU debería ser escuchada y, por tanto, las cuestiones vinculadas al diseño y desarrollo de cualquier programa deberían tomar estas visiones en consideración. Como se ha expuesto anteriormente, el ApSU persigue objetivos tanto de aprendizaje como de servicio, y todos los agentes involucrados en un programa son susceptibles de aportar información valiosa sobre la consecución de los mismos que, a su vez, pueden ayudar a mejorar el programa a través de modificaciones en su forma de aplicarlo. De nuevo, puede percibirse aquí cómo la amalgama de elementos compositivos del ApSU en EF no solo está inexorablemente conectada, sino que permite que nos percatemos de las complejidades subyacentes a esta aproximación pedagógica.

En definitiva, en el presente texto se han analizado de forma crítica y desde una perspectiva rizomática tres grandes dimensiones vinculadas con la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que, lejos de ser categorías inconexas, se interconectan, coliden y afectan. Las ideas identificadas en las dimensiones de pedagogía, contexto, y perspectivas y orientaciones, así como las relaciones que se establecen entre todas ellas parecen indicar que el ApSU en el ámbito de la EF es un fenómeno complejo y no-lineal en el que todos sus elementos y agentes implicados están conectados y sumidos en una constante relación de (re)identificación y desarrollo (BRAIDOTTI, 2020).

8. AGRADECIMIENTOS

Este estudio fue respaldado por la Universitat Jaume I a través de la convocatoria de estancias de investigación (código E-2022-20) y el proyecto UJI-A2022-11.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT-GÓMEZ, María José. 2007. La investigación educativa: Claves teóricas. McGraw-Hill, Madrid (España).

- AZNAR-SÁNCHEZ, José Ángel, y BELMONTE-UREÑA, Luis Jesús. 2015. "Aprendizaje servicio y cooperación al desarrollo en la Universidad de Almería (España)". **Opción**. Vol. 31, No.: 6: 74-92.
- BRAIDOTTI, Rosi. 2020. "We' are in this together, but we are not one and the same". *Journal of bioethical inquiry*. Vol. 17, No.: 4: 465-469.
- BRINGLE, Robert G., y HATCHER, Julie A. 1995. "A service-learning curriculum for faculty". **The Michigan Journal of Community Service-Learning**. Vol.: No.: 2: 112-122.
- BUSH, Kimberly A., EDWARDS, Michael B., JONES, Gareth J., HOOK, Jessica L., y ARMSTRONG, Michael L. 2016. "Service learning for social change: Raising social consciousness among sport management students". **Sport Management Education Journal**. Vol. 10, No.: 2: 127-139. DOI: <https://doi.org/10.1123/smej.2015-0008>
- CALLE-MOLINA, María Teresa, AGUADO-GÓMEZ, Raquel, SANZ-ARRIBAS, Ismael, y LÓPEZ-RODRÍGUEZ, Ángeles. 2021. "Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio". *Contextos educativos: Revista de educación*. No.: 27: 99-116.
- CAPELLA-PERIS, Carlos, COSGROVE, Margaret Mary, PALLARÈS, Marc, y SANTÁGUEDA-VILLANUEVA, María. 2019. "Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano". **Publicaciones**. Vol. 49, No.: 4: 49-67. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>
- CAPELLA-PERIS, Carlos, GIL- GÓMEZ, Jesús, y CHIVA-BARTOLL, Oscar. 2020. "Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach". *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 39, No.: 1: 102-110. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- CASE, Layne, SCHRAM, Bridgette, JUNG, Jaehun, LEUNG, Willie, y YUN, Joonkoo. 2021. "A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities". **Disability and rehabilitation**. Vol. 43, No.: 21: 2990-3002. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575>

- CHIVA-BARTOLL, Oscar, CAPELLA-PERIS, Carlos, y PALLARÈS-PIQUER, Marc. 2018a. "Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física". **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 36, No.:1 : 277-293. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- CHIVA-BARTOLL, Oscar, PALLARÈS-PIQUER, Marc, y GIL-GÓMEZ, Jesús. 2018b. "Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física". **Revista Complutense de Educación**. Vol. 29, No.: 1: 181-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>
- CHIVA-BARTOLL, Oscar, RUIZ-MONTERO, Pedro J., MARTÍN-MOYA, Ricardo, PÉREZ-LÓPEZ, Isaac, GILES-GIRELA, Javier, GARCÍA-SUAREZ, Jonatan, y RIVERA-GARCÍA, Enrique. 2019. "University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review". **Revista Complutense de Educación**. Vol. 30, No.: 4: 1147-1164. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- CHIVA-BARTOLL, Oscar, BAENA-EXTREMERA, Antonio, HORTIGUELA-ALCALÁ, David, y RUIZ-MONTERO, Pedro Jesús. 2020a. "Contributions of service-learning on PETE Students' effective personality: A mixed methods research". **International Journal of Environmental Research and Public Health**. Vol. 17, No.: 23: 8756. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17238756>
- CHIVA-BARTOLL, Oscar, CAPELLA-PERIS, Carlos, y SALVADOR-GARCIA, Celina. 2020b. "Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective". **Journal of Education for Teaching**. Vol. 46, No.: 3: 395-407. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- CHIVA-BARTOLL, Oscar, y FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. 2021. "Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach". **Physical Education and Sport Pedagogy**. Vol. 27, No.: 5: 545-558. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- CHIVA-BARTOLL, Oscar, MARAVÉ-VIVAS, María, SALVADOR-GARCIA, Celina, y VALVERDE-ESTEVE, Teresa. 2021a. "Impact of a Physical Education Service-Learning programme on ASD children: A mixed-methods approach". **Children and**

- Youth Services Review**. Vol. 126, No.: 106008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008>
- CHIVA-BARTOLL, Oscar, RUIZ-MONTERO, Pedro J., OLIVENCIA, Juan José, y GRONLUND, Henrietta. 2021b. "The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe". **European Physical Education Review**. Vol. 27, No.: 4: 1014–1031. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>
- DAUM, David N., MARTINEN, Risto, y BANVILLE, Dominique. 2021. "Service-learning experiences for pre-service teachers: Cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse low-income community". **Physical Education and Sport Pedagogy**. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891210>
- DELEUZE, Gilles, y GUATTARI, Félix. 1987. *Capitalism and schizophrenia: A thousand plateaus*. University of Minnesota Press. Minneapolis (Estados Unidos).
- GARCÍA-RICO, Luis, MARTÍNEZ-MUÑOZ, Fernando, SANTOS-PASTOR, María Luisa, y CHIVA-BARTOLL, Oscar. 2021. "Service-learning in physical education teacher education: A pedagogical model towards sustainable development goals". **International Journal of Sustainability in Higher Education**. Vol. 22, No.: 4: 747- 765. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- GIL-GÓMEZ, Jesús, MOLINER-GARCÍA, Odet, CHIVA-BARTOLL, Oscar, y GARCÍA-LÓPEZ, Rafaela. 2016. "Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana". **Revista Complutense de Educación**. Vol. 27, No.: 1: 53-73.
- GILES-GIRELA, Francisco Javier, RIVERA-GARCÍA, Enrique, y Trigueros-Cervantes, Carmen. 2021. "Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje". **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**. No.: 39: 224-230
- HARAWAY, Donna J. 2016. *Staying with the trouble: Making kin in the Cthulucene*. Duke University Press, Durham (Estados Unidos).

- LEE, Jihyun, CHANG, Seung Ho, y HAEGELE, Justin A. 2020. "Does service-learning work? Attitudes of college students toward individuals with disabilities". **Journal of Experiential Education**. Vol. 43, No.: 4: 365-380. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053825920918887>
- MARAVÉ-VIVAS, María, GIL-GÓMEZ, Jesús, y CHIVA-BARTOLL, Oscar. 2019. "Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio: un estudio en el área de expresión corporal". **Bordón. Revista de pedagogía**. Vol. 71, No.: 3: 169-183. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68338>
- MARTIN, Tiesha, WARNER, Stacy, y DAS, Bhibha. 2016. "Senior games: Service-learning with older adults in a sport setting". **Sport Management Education Journal**. Vol. 10, No.: 1: 43- 53. DOI: <https://doi.org/10.1123/SMEJ.2015-0004>
- MARTTINEN, Risto, DAUM, David N., BANVILLE, Dominique, y FREDRICK, Ray N. 2020. "Pre-service teachers learning through service-learning in a low SES school". **Physical Education and Sport Pedagogy**. Vol. 25, No.: 1: 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1670153>
- MOLLE, D. 2013. "The pitfalls of focusing on instructional strategies in professional development for teachers of English learners". *Teacher Education Quarterly*, Vol. 40, No.: 1: 101–124.
- PAREDES-CHACIN, Itala M., SANSEVERO DE SUAREZ, Idania, CASANONA-ROMERO, Ilya I., y ÁVILA, Minerva. (2017). "Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior". **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**. No.: 84: 634-663.
- PERALTA, Louisa R., O'CONNOR, Donna, COTTON, Wayne G., y BENNIE, Andrew. 2016. "Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service-learning intervention". **Teaching Education**. Vol. 27, No.: 3: 248-266. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>
- PERALTA, Louisa R., MARVELL, Claire L., y COTTON, Wayne G. 2021. "A Sustainable Service-Learning Program Embedded in PETE: Examining the Short-Term Influence on Preservice Teacher Outcomes". **Journal of Teaching in Physical**

- Education**. Vol. 40, No.:1: 39-48. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0055>
- PÉREZ-ORDÁS, Raquel, NUVIALA, Alberto, GRAO-CRUCES, Alberto, y FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, Antonio. 2021. "Implementing service-learning programs in physical education; teacher education as teaching and learning models for all the agents involved: A systematic review". **International Journal of Environmental Research and Public Health**. Vol. 18, No.: 2: 669. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- PÉREZ-PUEYO, Ángel, HORTIGUELA-ALCALÁ, David, GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo, y FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. 2019. "Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte". **Publicaciones**. Vol. 49, No.: 4: 183-198. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11735>
- RODRÍGUEZ-NOGUEIRA, Óscar, MORENO-POYATO, Antonio R., ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, María José, y PINTO-CARRAL, Arrate. 2020. "Significant socio-emotional learning and improvement of empathy in physiotherapy students through service-learning methodology: A mixed methods research". **Nurse Education Today**. Vol. 90, 104437. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104437>
- RUIZ-MONTERO, Pedro J., ROBLES, Silvia, CARMONA, Marina, y MELIÁ, Ana. 2019. "Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación". **Publicaciones**. Vol. 49, No.: 4:145-164. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11733>
- RUIZ-MONTERO, Pedro J., CHIVA-BARTOLL, Oscar, SALVADOR-GARCIA, Celina, y GONZÁLEZ-GARCÍA, Cristian. 2020. "Learning with older adults through intergenerational service learning in physical education teacher education". **Sustainability**. Vol. 12, No.: 3: 1127. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12031127>
- SMITH, Brett, WILLIAMS, Oli, y BONE, Lydia. 2022. "Coproduction: A resource to guide co-producing research in the sport, exercise, and health sciences". **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2052946>

- SALAM, Maimoona, Nurfatimah, Dayang, IBRAHIM, Dayang, y FAROOQ, Shoaib. 2019. "Service learning in higher education: A systematic literature review". **Asia Pacific Education Review**. Vol. 20, No.: 4: 573-593. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- SANTIAGO, José A., LEE, Jihyun, y ROPER, Emily A. 2016. "Effects of service-learning on kinesiology students' attitudes toward children with disabilities". **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**. Vol. 20, No.: 2: 109-126.
- SANTIAGO, José A., KIM, Minhyun, PASQUINI, Erica, y ROPER, Emily A. 2020. "Kinesiology Students' Experiences in a Service-Learning Project for Children with Disabilities". **The Physical Educator**. Vol. 77, No.: 2: 183-207. DOI: <https://doi.org/10.18666/TPE2020-V77-I2-9829>
- SANTOS-PASTOR, María Luisa, CAÑADAS, Laura, y MARTÍNEZ-MUÑOZ, Luis F. 2020. "Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva". **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**. No.: 37: 509-517. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>
- SANTOS-PASTOR, María Luisa, MARTÍNEZ-MUÑOZ, Luis F., GAROZ-PUERTA, Ignacio, y GARCÍA-RICO, L. 2021. "La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional". **Contextos Educativos. Revista de Educación**. No.: 27: 9-29. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- SANZ-ARRIBAS, Ismael, CALLE-MOLINA, Teresa María, AGUADO-GÓMEZ, Raquel, y GAROZ-PUERTA, Ignacio. 2019. "Adquisición de competencias para prevenir el accidente acuático: un proyecto Aps con estudiantes universitarios y población con diversidad funcional". **Publicaciones**. Vol. 49, No.: 4: 219-239. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11737>
- SOTELINO-LOSADA, Alexandre, MELLA-NÚÑEZ, Igor, y RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, José Eugenio. 2019. "Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil". **Publicaciones**. Vol. 49, No.:4 :199-218. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736>

- STROM, Kathryn J. 2015. "Teaching as assemblage: Negotiating learning and practice in the first year of teaching". **Journal of teacher education**. Vol. 66, No.: 4: 321-333.
- STROM, Kathryn J. y MARTIN, Adrian D. 2017. *Becoming-teacher: A rhizomatic look at first-year teaching*. Sense Publishers. Boston (USA).
- VALVERDE-ESTEVE, Teresa, CHIVA-BARTOLL, Oscar, SALVADOR-GARCIA, Celina, y MARAVÉ-VIVAS, María. 2020. "Effect of a Service-Learning Program on the Active Lifestyle of Children with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study". **Sustainability**. Vol. 12, No.: 11: 43-54. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12114354>
- VIESCA, Kara M., STROM, Kathryn J., HAMMER, Svenja, MATTERSON, Jessica, LINZELL, Cindy H., MITCHELL-MCCOLLOUGH, Jessica, y FLYNN, Naomi. 2019. "Developing a complex portrait of content teaching for multilingual learners via nonlinear theoretical understandings". **Review of research in education**. Vol. 43, No.: 1: 304-335. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X18820910>
- WARD, Stefan, PELLETT, Heidi Henschel, y PEREZ, Mark I. 2017. "Cognitive disequilibrium and service-learning in physical education teacher education: Perceptions of preservice teachers in a study abroad experience". **Journal of Teaching in Physical Education**. Vol. 36, No.:1: 70-82. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0006>
- WEBSTER, Collin A., NESBITT, Danielle, LEE, Heesu, y EGAN, Cate. 2017. Preservice physical education teachers' service-learning experiences related to comprehensive school physical activity programming. **Journal of Teaching in Physical Education**. Vol. 36, No.: 4: 430-444. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0191>

BIODATA DE AUTORES

Celina Salvador-García. Universitat Jaume I. Doctora universitaria con mención internacional en el programa de Educación de las Universitat Jaume I. Miembro de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la inclusión social. Sus líneas de investigación versan sobre la formación docente y el Aprendizaje-Servicio universitario. Ha realizado varias estancias de investigación y ha participado en diferentes proyectos de investigación. Cuenta con diferentes publicaciones, ponencias y comunicaciones en congresos.

Xavier Francisco Garcés. Universidad de Valencia. Graduado en Maestro de Educación Primaria con mención en Educación Física. Miembro de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la inclusión social. Sus líneas de investigación se centran en el Aprendizaje-Servicio en el campo de la Educación Física. Ha realizado estancias de investigación y ha participado en diferentes proyectos de investigación. Cuenta con diferentes comunicaciones en congresos y varios capítulos de libro sobre el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte.

Elsa Ribeiro-Silva. Universidade de Coimbra. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Coordinadora del Máster en Enseñanza de la Educación Física. Miembro de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la inclusión social. Sus líneas de investigación se centran en la construcción de la profesionalidad docente y la enseñanza inclusiva. Cuenta con diferentes publicaciones, ponencias y comunicaciones en congresos, tanto nacionales como internacionales.

Oscar Chiva-Bartoll. Universitat Jaume I. Doctor interuniversitario con mención internacional en el programa de Ética y Democracia, de las Universidades Jaume I y la Universidad de Valencia. Coordinador del Grupo de Investigación ENDAVANT y miembro de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la inclusión social. Sus líneas de investigación se centran en el Aprendizaje-Servicio en el campo de la Educación Física. Ha realizado estancias de investigación y participa en diferentes proyectos de investigación y seminarios de innovación educativa. Cuenta con diferentes publicaciones, ponencias y comunicaciones en congresos.