



Espiral. Cuadernos del Profesorado
Vol. 17, Núm. 35
Marzo 2024

ISSN 1988-7701

Cómo referenciar este artículo / How to cite this article:

Cuenca-Soto, N., Martínez-Muñoz, L. F., Chiva-Bartoll, O., & Santos-Pastor, M L. (2024). Sustainable bonds through Critical Feminist Service-Learning among its participants. A case study in Physical Activity and Sport programs. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 17-32. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9714>

Publicado on-line: 09 de marzo de 2024

Monográfico: Hacia una Educación Física transformadora: el papel del Aprendizaje-Servicio

Vínculos sostenibles a través del Aprendizaje-Servicio Crítico Feminista en sus agentes. Un estudio de caso en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Sustainable bonds through Critical Feminist Service-Learning among its participants. A case study in Physical Activity and Sport programs

Nuria Cuenca-Soto ¹, Luis Fernando Martínez-Muñoz ¹, Oscar Chiva-Bartoll ²,
y M^a Luisa Santos-Pastor ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España; ² Universitat Jaume I, Castellón, España

Resumen

Este estudio se centra en la implementación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio Crítico Feminista en la asignatura del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, denominada Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural. El objetivo fue comprender cómo estos proyectos generan impacto en un colectivo de doctorandas (copartícipes), estudiantes de grado y docentes. Para ello se utiliza una metodología cualitativa con estudio de casos. Los datos se recopilan mediante entrevistas en profundidad, observación participante, diarios reflexivos, y análisis de documentos. Los resultados indican que el profesorado emerge como agente clave para la transformación educativa, desafiando paradigmas y promoviendo relaciones horizontales. Para las estudiantes de grado, la participación en el proyecto implica una experiencia transformadora, desarrollando competencias sociales y emocionales relacionadas con la empatía en entornos reales y fomentando la aplicabilidad de prácticas sensibles al género. El colectivo que participa en el programa (alumnas de doctorado) experimentan una mayor conciencia crítica sobre género y corporalidad en actividad física, examinan sus vulnerabilidades y exploran prácticas de actividades físicas adaptables a sus vidas. Como conclusiones, se destaca la integración de acciones concretas vinculadas a normas y estereotipos de género, atención a restricciones temporales, la necesidad de compromisos a largo plazo y la superación de resistencias institucionales. Las Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, cuando se abordan desde este enfoque, son un componente esencial, propiciando cuidado mutuo y vínculos sostenibles entre sus participantes.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio Crítico Feminista; Actividad Físico-Deportiva en el Medio Natural; Pedagogía crítica; Feminismos; Perspectiva de género.

Abstract

This study focuses on the implementation of a Critical Feminist Service-Learning project in an Outdoor Physical-Sport Activities course, part of the degree program in Physical Activity and Sports Sciences. Employing a qualitative case study approach, our aim is to understand the impact of this initiative on a group of women doctoral candidates (partners), undergraduate students, and professors. We collect data through in-depth interviews, participant observation, reflective journals, and associated resources. The findings suggest that professors play a key role in educational transformation, challenging paradigms, and promoting horizontal relationships. For undergraduate students, participating in the project offers a transformative experience, developing social and emotional skills linked to empathy in real-world educational environments and promoting the applicability of gender-sensitive practices. Doctoral candidates gain critical awareness of gender and body image in physical activity and sports, examine their vulnerabilities, and explore physical activity practices adaptable to their interests. Conclusions underscore the significance of integrating concrete actions addressing gender norms and stereotypes in Physical Activity and Sports, acknowledging temporal limitations, the need for long-term commitments, and overcoming institutional barriers when implementing Critical Feminist Service-Learning. Outdoor Physical-Sport Activities, when approached from this perspective, are an essential component, fostering mutual care and sustainable connections among its participants.

Keywords: Critical Feminist Service-Learning; Outdoor Physical-Sport Activities; Critical Pedagogy; Feminisms; Gender Perspective.

Fecha de recepción: 29/11/2023

Fecha de aceptación: 27/03/2024

Correspondencia: Nuria Cuenca-Soto, Universidad Autónoma de Madrid, España
E-mail: nuria.cuenca@uam.es

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) en el ámbito nacional e internacional está ocupando espacios prioritarios en las agendas del panorama educativo actual (Chiva-Bartoll et al., 2019). En este sentido, el ApS se propone como un enfoque educativo comprometido con la construcción de una sociedad crítica, inclusiva, equitativa e igualitaria, orientado hacia la justicia social y con connotaciones transformadoras para las personas e instituciones que lo sustentan (García-Rico et al., 2020; Iverson & James, 2014). En Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD), área en la que se centra esta investigación, existe un cuerpo teórico sólido avalando efectos positivos en estudiantes en ámbitos sociales, emocionales y académicos, así como sobre su formación profesional (Capella-Peris et al., 2020; García-Rico et al., 2020).

Se ha cuestionado la orientación tradicional del ApS, proponiendo la revisión de modelos de ApS en Actividad Física y Deporte (AFD) imperantes en las instituciones universitarias y se establece un vínculo entre el ApS Crítico (ApSC), ampliamente desarrollado por Mitchell (2008), y su vinculación con los principios de pedagogías feministas (Chiva-Bartoll et al., 2021). Su crítica se centra en examinar el ApS tradicional que presta atención casi exclusivamente al aprendizaje o a su impacto sobre el alumnado, favoreciendo prácticas asistenciales, desinteresadas desde el punto de vista del aporte que puedan ofrecer a nuestro tejido social o sobre las personas que colaboran en estas experiencias (copartícipes, entidades). Entre otras razones, el ApS tradicional reproduce situaciones jerárquicas situando personas privilegiadas que participan desde el aprendizaje (universidad), frente a otras necesitadas que participan desde el comúnmente denominado servicio (copartícipes, entidades, asociaciones) (Clark-Taylor, 2017; Martin & Beese, 2016).

Clark-Taylor (2017) vincula el ApS y compromiso comunitario con teorías feministas y entiende el ApSC como un enfoque caracterizado por ir más allá de la mera prestación caritativa de acciones o servicios en nuestros proyectos, centrándose en comprender y abordar cuestiones sistémicas subyacentes que generan opresión en los grupos partícipes. Así, en lugar de proporcionar asistencia, instaríamos a considerar las estructuras que perpetúan esta opresión, trabajando hacia soluciones prácticas que aborden estas cuestiones. Siguiendo a Chiva-Bartoll et al. (2021) quienes muestran la asociación del ApS con los principios de la pedagogía feminista, y de acuerdo con Webb et al. (2007), estos principios son: (1) Transformar las relaciones profesorado/alumnado; (2) Empoderamiento, asociado con agencia y activismo; (3) Construir comunidad en un ambiente de cooperación y confianza; (4) Dar privilegios a las voces individuales; (5) Respetar la diversidad de experiencias personales; y (6) Cuestionar puntos de vista y pedagogías tradicionales.

Al incorporar una lente crítica feminista sobre ApS se representa el modelo que defiende este trabajo, acuñado bajo el término *Critical Feminist Service-learning* (Hauver & Iverson, 2018) o nuestra traducción ApS Crítico Feminista (ApSCF). Éste se fundamenta bajo un importante potencial transformador y activista (Hauver & Iverson 2018; Martin & Beese, 2016). Asimismo, se distingue por integrar los saberes de los distintos aportes de las teorías y pedagogías críticas feministas, así como una perspectiva feminista al ApS destacando la importancia de comprender las intersecciones de género, raza, clase, orientación sexual, etc., buscando desafiar las narrativas implícitas en el ApS tradicional que podrían perpetuar desigualdades sociales y de género.

Naples y Bojar (2002) defienden que el ApSC permite aproximarse y comprender de una manera más amplia la interseccionalidad que aporta la praxis feminista, dotando a sus partícipes de agencia, activismo y empoderamiento. Desde un enfoque teórico podemos entender la interseccionalidad como

un instrumento analítico que profundiza sobre las desigualdades sistémicas que se construyen desde la confluencia de diversos factores sociales como género, etnia y clase social (Crenshaw, 1990). En el marco de los estudios feministas y de género, educación (especialmente en el ApS) y transformación social, se discuten los términos de empoderamiento, poder y agencia. Siguiendo a Murphy-Graham (2012), podríamos definir empoderamiento como un proceso dinámico que implicaría el reconocimiento de la valía inherente de cada persona, el desarrollo de capacidades y la acción con el objetivo de desafiar relaciones y estructuras opresivas para la mejora personal y social avanzando hacia la transformación social. El núcleo de esta palabra es el poder, pensado desde dos puntos de vista: poder como dominación (modelo tradicional) y poder como capacidad (habilidad, cuidado, competencia). El poder como capacidad se centraría en el cuidado, la mutualidad y en las relaciones personales. La capacidad de hacer y actuar, en lugar de dominar a algo o alguien. Por su parte, la agencia, a veces usada de manera indistinta con empoderamiento, es la capacidad de actuar y evocar cambios individuales y colectivos, desafiando estructuras sociales desiguales. Esta autora enfatiza que la agencia se encuentra culturalmente restringida, lo que implica que la capacidad de agencia de las personas se limita a contextos y restricciones culturales específicas. En otras palabras, se ve comprometida por las diversas categorías que nos intersectan.

Las autorías que han estudiado el ApSCF o bajo una perspectiva de género o feminista, respaldan que permite estrechar los lazos entre la comunidad y la institución universitaria, incrementando los conocimientos específicos en materia de género, así como aquellos para contribuir a la justicia social (Hinojosa-Alcalde & Soler-Prat, 2021; Vergés-Bosch et al., 2021). El estudio de Jiménez-Millán et al. (2020) muestra el desarrollo de una conciencia crítica, activa y responsable de las personas partícipes, para reprobar sesgos de género y modelos patriarcales, incrementando sus habilidades comunicativas, de agencia o empoderamiento. Rooks, (2018) y Williams y Ferber (2008) apoyan estos resultados sobre creación de lazos entre asociaciones-universidad, así como el desarrollo de una conciencia crítica, la sensibilización hacia problemas sociales o sobre mensajes tradicionales de roles y estereotipos de género. Además, plantean la necesidad de desarrollo de la capacidad de agencia en la comunidad y en el alumnado, lo que les permite conectar la teoría y la práctica, así como adquirir competencias personales y profesionales sensibles a una perspectiva de género (PG) (Williams & Ferber, 2008). De acuerdo con Marr (2014), es necesario desafiar los discursos hegemónicos en el ApS tradicional y visibilizar las voces de las personas sub-representadas en las comunidades, a menudo obviadas en los estudios.

Bajo este paraguas, nuestro planteamiento reconoce varios elementos importantes al apostar por el ApSCF en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la AFD: (1) Puede contribuir a cerrar brechas en la formación docente, en el alumnado y profesorado sensible a una PG (Cuenca-Soto et al., 2023a; Hinojosa-Alcalde & Soler-Prat, 2021); (2) Los programas en CCAFyD se prestan a un análisis de género, siendo un área que desde hace más de dos décadas no ha logrado incorporar de manera sólida una PG. Así, requiere implementar acciones específicas en relación con los contenidos impartidos (ausencia de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, en adelante AFDMN), cómo se imparten (cuestionando sus modelos pedagógicos) y las críticas formuladas a razón de su carácter androcéntrico, privilegiado, reproductor de estereotipos de género, que enfrenta la reticencia de aquellas personas que no se identifican con sus formas deportivas dominantes (Azzarito & Katzew, 2010; Serra-Payeras et al., 2019); (3) Existe carencia de estudios de ApSCF y la representación de las voces de la comunidad en éstos. Es un modelo respaldado por algunos estudios feministas, pero incipiente en las CCAFyD (Cuenca-Soto et al., 2023b).

A partir de estas ideas, este estudio tiene como objetivo abordar dos interrogantes fundamentales sobre el ApSCF en el contexto de las AFDMN:

1. ¿Cómo los proyectos de ApSCF en AFDMN, sustentados en principios de pedagogía feminista, influyen en sus participantes, incluyendo copartícipes, alumnado y profesorado?
2. ¿Existen recomendaciones derivadas de este estudio que puedan ser aplicadas en el diseño de proyectos de ApSCF en AFDMN?

Método

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con estudio de caso (Yin, 2014) con el fin de comprender la implementación de ApSCF en el contexto formativo de la asignatura universitaria de AFDMN.

Participantes

Participaron una profesora y un profesor responsables de la asignatura AFDMN vinculada al proyecto de ApSCF. A su vez, cuatro alumnas que cursaban esta asignatura en el grado CCAFYD y se adscribieron de manera voluntaria al proyecto de ApSCF. Este proyecto estaba diseñado para colaborar con un grupo de doctorandas (13 en total), que cursaba estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Convencionalmente en los proyectos de ApS, se conoce a las personas copartícipes como “las personas receptoras o las personas del servicio”. Bajo este enfoque se denominan copartícipes o *partners* (en inglés). Del total de 13 copartícipes en el proyecto, tres doctorandas con diferentes nacionalidades (Colombia, Argentina y Egipto), fueron seleccionadas y entrevistadas por su participación activa en todas las fases (ver Figura 1).

Programa

Esta investigación se desarrolla en un proyecto asociado a la asignatura de AFDMN del grado en CCAFYD en la UAM. Desde el curso 2016/17 la asignatura incluye experiencias de ApS con distintos colectivos. A partir del curso 2021/22 se integra en los proyectos de ApS una perspectiva de género, se generan cambios sobre su estructura y son desarrollados con un colectivo de doctorandas de la UAM y cuatro entidades de diferente naturaleza. Concretamente, se hace referencia al proyecto desarrollado en colaboración con un grupo de doctorandas.

El propósito de este proyecto consistía en elaborar y desarrollar una experiencia de ApSCF con la intención dar respuesta a dos retos sociales como son: (1) la carencia de práctica de AFD, concretamente en el Medio Natural (MN) y (2) contribuir, a través de la AFDMN, a la mejora de la salud mental de las doctorandas analizando y cuestionando los motivos por los cuales esta salud mental se ve cuestionada al formar parte del programa de doctorado. Las alumnas de grado en CCAFYD se adhirieron considerando tres ejes en las acciones propuestas de las diferentes fases del proyecto (preparación, planificación, ejecución y evaluación y reconocimiento). Estos ejes eran: (a) perspectiva de género; (b) inclusión activa de todas las personas; y (c) sostenibilidad ambiental.

Recolección de datos

Con el objetivo de abordar nuestras preguntas de investigación, combinamos instrumentos y procedimientos para la recolección de datos cualitativos:

- **Observación participativa:** se observó y participó en las sesiones, reuniones (Reun.01-02-03) y tutorías del proyecto que tuvieron lugar en el segundo semestre de 2022. Se registraron sucesos relevantes en un diario de campo que abarcó todas las fases del proyecto. Cada sesión con las doctorandas concluía con asambleas/reflexiones grupales que proporcionaban información valiosa de las participantes.
- **Diario reflexivo de las alumnas:** las alumnas de grado cumplieron entradas en un diario reflexivo, abordando temas como aprendizajes adquiridos, incidentes críticos o cuestiones destacadas por el profesorado para motivar su reflexión (ej. reflexión sobre la práctica de AFD y género).
- **Diario docente:** el profesorado responsable de la materia mantuvo un diario donde registró mejoras, anotaciones sobre momentos relevantes y reflexiones sobre su práctica docente.
- **Entrevistas semiestructuradas en profundidad:** se llevaron a cabo siete entrevistas (doctorandas, alumnas de grado y profesorado), con una duración de 40-60 minutos cada una. Los bloques temáticos de las entrevistas incluían: (1) Introducción e historia de vida en AFD; (2) Motivación para participar en ApSCF; (3) Resultados de la participación; (4) Principios del proyecto ApSCF; (5) Reflexión en ApSCF; y (6) Conclusión y retos

percibidos. Las entrevistas fueron transcritas y compartidas con las personas partícipes con la finalidad de mantener, incluir o eliminar información si así lo consideraban.

- **Análisis de documentos:** se consultaron guías, documentos formales y trabajos elaborados por las alumnas, incluyendo fichas del proyecto, blog, informes, infografías y vídeos.

Figura 1

Relación número de participantes, instrumentos/procedimientos y códigos

Rol	Número	Seudónimo	Instrumentos / Técnicas
Doctorandas	3	Dra.01 Dra.02 Dra.03	3 entrevistas abiertas semiestructuradas (Código: Ent.)
Alumnas de Grado	4	Alumn.01 Alumn.02 Alumn.03 Alumn.04	2 entrevistas abiertas semiestructuradas 4 diarios 4 blog curso
Profesorado	2	Prof.01 Prof.02	2 entrevistas abiertas semiestructuradas 2 diarios
Investigadoras/es	4	Invest.01 Invest.02 Invest.03 Invest.04	Notas de campo: Observación participante (Código: NC.) 3 Reuniones y tutorías proyecto (Código: Reun.)

Nota: Elaboración propia. Personas partícipes en la investigación, identificación y códigos para interpretar la información en el apartado de resultados.

Análisis de información cualitativa

El análisis de datos se desarrolló mediante un sistema de códigos preestablecidos de manera deductiva, así como un enfoque inductivo para adaptarnos a la riqueza de la información recopilada (Creswell & Poth, 2016). Inicialmente, aplicamos un sistema de códigos basado en la literatura sobre principios de pedagogía feminista en proyectos de ApSCF. Este hecho nos permitió realizar un análisis preliminar de los datos cualitativos provenientes de nuestras fuentes: entrevistas y notas de campo recogidas durante la observación participante, las transcripciones de reuniones del proyecto y diarios de las alumnas y docentes, así como de los distintos documentos revisados como la guía didáctica de la asignatura, documentos del programa, o aquellos elaborados por las alumnas de grado. Mediante un proceso iterativo e inductivo, desarrollamos nuestro libro de códigos que incluía siete códigos principales con múltiples subcódigos. La herramienta MAXQDA24 facilitó esta tarea, permitiéndonos gestionar la información recolectada y trabajar en equipo con este sistema de códigos preliminar para, posteriormente, identificar, eliminar o añadir nuevos códigos conforme a nuestros consensos y discrepancias y agrupar la información recolectada en diversos temas emergentes.

En el proceso de recolección y análisis de información los principios del enfoque crítico feminista tuvieron presencia en todas las etapas. Entre ellos, se podrían mencionar: la transformación de las relaciones (profesorado, alumnado, copartícipes), empoderamiento o agencia, construcción de comunidad, la reflexión crítica sobre pedagogías convencionales. En primera instancia, las preguntas de las entrevistas fueron diseñadas para explorar cómo estos principios influían en las experiencias y

percepciones de las personas partícipes en los proyectos de ApSCF. De este modo, guiaron tanto la estructura la entrevista como el libro de códigos inicial. Estos fueron formulados como códigos principales, que reflejaban aspectos fundamentales del ApSCF. Con base en estos principios, utilizamos el software MAXQDA para llevar a cabo el proceso de codificación, que permitió identificar y categorizar posteriormente los temas emergentes de nuestros datos, asegurando que las voces y perspectivas de todas las personas partícipes fueran representadas. Una vez completada la codificación, resumimos la información en temáticas comunes que reflejaban los hallazgos del estudio, mostradas en el apartado de resultados. Cada una de las temáticas fue respaldada por evidencias extraídas de las fuentes de información. Finalmente, organizamos los resultados de manera que reflejaran el impacto de los proyectos de ApSCF en aspectos tales como: las relaciones institucionales, reivindicar este modelo pedagógico alternativo, las historias de vida de las personas partícipes, la reflexión y la participación en los proyectos, así como los desafíos y horizontes futuros del ApSCF en el contexto de las AFDMN. En la Figura 2, proporcionamos una imagen que identifica los códigos principales del análisis, las fuentes de donde se extraen las evidencias y el peso de los códigos en términos de número de extractos.

Figura 2

Relación códigos principales, fuente y peso del código en número de extractos

Código Principal	Fuente / Identificación	Peso / Nº Extractos
1. Principios Proyectos CFSL	Ent_Prof.01 + Ent_Prof.02 Ent_Alumn.01 + Ent_Alumn.02 Ent_Dra.01 + Ent_Dra.02 + Ent_Dra.03 NC	12 17 25 1
2. Historias de Vida	Ent_Prof.01 + Ent_Prof.02 Ent_Dra.01 + Ent_Dra.02 + Ent_Dra.03 NC	6 8 7
3. Beneficios Proyecto	Ent_Prof.01 + Entr_Prof.02 Ent_Alumn.01 + Ent_Alumn.02 Ent_Dra.01 + Ent_Dra.02 + Ent_Dra.03 NC	5 14 12 1
4. Reflexión	Ent_Prof.01 + Entr_Prof.02 Ent_Alumn.01 + Ent_Alumn.02 Ent_Dra.01 + Ent_Dra.02 + Ent_Dra.03	7 4 3
5. Roles Relevantes	Ent_Alumn.01 + Ent_Alumn.02 Ent_Dra.01 + Ent_Dra.02 + Ent_Dra.03	8 9
6. Relaciones de poder - Inst.	Ent_Prof.01 + Entr_Prof.02 Ent_Dra.01 + Ent_Dra.02 + Ent_Dra.03 NC	1 4 1
7. Retos CFSL	Ent_Prof.01 + Entr_Prof.02 Ent_Alumn.01 + Ent_Alumn.02 Ent_Dra.01 + Ent_Dra.02 + Ent_Dra.03	10 2 6

Nota: Elaboración propia a partir de matriz de código x documento - MAXQDA24. Interpretación de abreviaturas: Ent. (Entrevistas); Prof. (Profesora/or); Dra. (Doctoranda); Alumn. (Alumna). NC (Notas de campo, blog y documentos revisados). Inst. (Institución). CFSL (*Critical Feminist Service-Learning*).

Resultados

Los resultados obtenidos se estructuran en cinco temáticas organizadas en torno a los códigos identificados en el análisis de la información: 1. Institución; 2. El ApSCF como alternativa; 3. Historias de vida; 4. Vínculos sostenibles; y 5. Horizontes del APSCF.

Institución - Grado y Programa de Doctorado: ¿Por qué somos el colectivo vulnerable?

En este apartado se recoge la dinámica institucional examinando las características de los proyectos de ApSCF en el grado en CCAFD y las características del doctorado en la UAM. En él se abordan las relaciones de poder dentro de la institución y la orientación de estos proyectos hacia el empoderamiento o el desarrollo de agencia en sus partícipes. Estas dos últimas cuestiones vienen precedidas por las razones que motivan el proyecto: (a) las desigualdades sociales que enfrentan las copartícipes en su programa de doctorado y (b) el análisis de género en la práctica de AFD.

El profesorado manifiesta que desde 2016 ha promovido este enfoque pedagógico en el marco de las AFDMN, un proceso arduo marcado por múltiples desafíos burocráticos. En la actualidad los proyectos han evolucionado de voluntarios a obligatorios por razones sociales y de aprendizaje. Consideran que el ApS permite desarrollar competencias profesionales y benefician al alumnado en su formación, no solo profesional, sino también personal y social.

Las alumnas de grado reflejan cómo, a partir de las acciones que diseñaron en el proyecto de ApS intentaban dar respuesta a dos retos sociales: (a) la falta de relación social entre las estudiantes de doctorado, los procesos de soledad y/o problemas vinculados a su salud mental y (b) la falta de práctica de AFD atendiendo a motivos de género. Cuando reflexionan sobre sus experiencias en el proyecto, emergen temas como feminismos, qué implica la reflexión sobre las desigualdades de género y cómo se podría visibilizar y superar ciertas barreras vinculadas a la falta de práctica de AFD, especialmente en las mujeres.

“Yo el enfoque de género lo llevaba más a conocer las expectativas y roles de género, a conocer otras chicas para poder hacer un grupo, gente que tenía cosas en común, como en este caso sería el doctorado, y así también, pues hacer un poco de piña.” (Ent_Alumn.01).

Las doctorandas se reconocen como pilar central del proyecto con el propósito de generar un cambio en sus expectativas sobre la práctica de AFD. Plantean que puede contribuir a cambiar su pensamiento en su agenda diaria y normalizar la práctica de AFD en éste y otros colectivos [NC_Dra.02]. Aunque reconocen que las AFDMN podrían mejorar su salud mental, les cuesta salir de entornos considerados socialmente no productivos.

“Y seguramente muchas de nosotras, ese tipo de espacios nos cuestan porque siempre queremos estar leyendo, escribiendo, produciendo, haciendo cosas como que sean como productivas entre comillas [...]. Pero sí sentí que esto también fue productivo porque esa desconexión mental es muy beneficiosa para la salud [...]. Encontrar rutas lindas en donde hacer este tipo de actividades con un grupo en donde se desarrolle como ¿no? como eso, la confianza, el intercambio de experiencias y teniendo un espacio seguro para salir de la rutina, pero que también en el fondo sea productivo.” (Ent_Dra.01).

Las participantes destacan el valor activista del proyecto. De hecho, una de las actividades diseñadas por las estudiantes del grado son los baños de bosque (mindfulness), en las que incluyen preguntas que animan a la reflexión, siendo uno de los momentos más significativos [Ent_Dra.02; Ent_Alumn.02]. Señalan que les permite desconectar de la rutina diaria y conectar entre sí (personas y medio natural). Así, su empoderamiento y capacidad de agencia se puede ver incentivada a partir de las reflexiones compartidas desde la fase de preparación (diagnóstico), la interacción en la identificación de necesidades, la organización y la planificación consensuada de actividades se muestran cruciales para este fin. El colectivo de doctorandas resalta la importancia de compartir momentos especiales con las estudiantes, subrayando la horizontalidad en las relaciones y la mutualidad en el aprendizaje.

“Hubo varias discusiones que tuvieron lugar que fueron interesantes, una de ellas, esa actividad de mindfulness que propusieron. Después se generó como una ronda de discusión y me pareció especialmente significativa. Como para darle un poco de sentido y de profundidad a la actividad y al sentido del cómo y por qué estábamos haciendo eso.” (Ent_Dra.03).

Las doctorandas se cuestionan por qué son el colectivo desfavorecido, y reconocen que se deberían abordar las cuestiones más profundas que pueden (re)producir sus vulnerabilidades. Muestran preocupación por la falta de actividades conjuntas durante el programa doctorado, el desarrollo de acciones de carácter individual y la soledad a la que se enfrentan. Este escenario genera situaciones de estrés emocional y académico, especialmente acentuadas por su diversidad cultural y la escasez de redes sociales y familiares. Cuestionan y analizan la institución universitaria y la organización del programa de doctorado, que da pie al nombre que recibe este apartado. Este hecho arroja luz sobre aquello que debería ser señalado y sobre lo que se debería generar cambios: apuntando que no sería sobre ellas, como “colectivo vulnerable”, sino hacia la institución, a su organización y estructura actual.

“Creo que la desorganización del colectivo tiene que ver con cuestiones políticas [...] que tienen que ver con la construcción del espacio común, que es la universidad. Qué instancias tenemos para encontrarnos y qué capacidad, qué posibilidad de diálogo realmente existe entre dentro del colectivo en la universidad.” (Ent_Dra.03).

Los resultados muestran tensiones existentes en la universidad al abogar por prácticas como el ApS, las jerarquías institucionales y los desafíos específicos que enfrentan las doctorandas, especialmente relacionadas con la vulnerabilidad doctoral desde una perspectiva social e institucional y se subraya la necesidad de cambios estructurales en la institución.

ApSCF como alternativa a modelos pedagógicos: “Un puente hacia Terabithia”

El ApSCF se propone como una alternativa educativa que desafía los modelos pedagógicos tradicionales. El enfoque se sustenta en tres pilares fundamentales: la perspectiva de género, la inclusión y la sostenibilidad ambiental para dotarlos de calidad y lograr esta transformación sobre las acciones sociales. Se percibe como un espacio para la interacción y fomento de bienestar entre colectivo de doctorandas y alumnas universitarias, generando aprendizajes significativos compartidos.

El profesorado expresa que los proyectos de ApSCF se diseñan bajo una perspectiva de género, buscando integrarla en sus acciones. El segundo eje es la inclusión, que busca incorporar a todas las personas, independientemente de sus características, promoviendo la adaptación a sus necesidades y fomentando la participación activa. En tercer lugar, el principio de sostenibilidad es un elemento esencial en ApSCF en AFDMN [Ent_Prof.02]. Se pretende incorporar los valores de sostenibilidad en todas las acciones formativas.

“y un tercero que es la perspectiva de género en el que tratamos de desarrollar una línea de trabajo en la cual hacemos que esa perspectiva tenga presencia en cada una de las prácticas que se desarrollan. Tanto en la en la parte de formación del alumnado como el desarrollo posterior de los proyectos de ApS. Esas 3 líneas son fundamentales para que los proyectos estén dotados de calidad y, sobre todo, tratan de establecer un cambio de mirada sobre, en este caso, las acciones sociales que llevan a cabo con las diferentes AFDMN.” (Ent_Prof.01).

Las alumnas de grado describen el ApSCF como una experiencia única, aunque inicialmente caótica por ser la primera vez que se enfrentaban al ApSCF. Se promovió el desarrollo de habilidades y capacidades como: (1) transferencia y aplicabilidad de conocimientos, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en el grado y curso, organizando sesiones y adaptándose a diferentes situaciones; (2) El proyecto les permitió ir más allá de las situaciones poco reales que se producen en el aula, así como trabajar en equipo, lo que consideran esencial para su futuro como docentes. (3) Respecto a la organización y gestión del tiempo, expresan que se enfrentaron a la dificultad de organizarse, especialmente al aplicar la metodología de ApSCF, porque requiere tiempo y dedicación. (4) Describen que el proyecto les permitió mejorar sus habilidades comunicativas y de empatía con respecto a las situaciones sociales, académicas y emocionales de las doctorandas. Reconocen valores como el cuidado, el respeto, la responsabilidad, especialmente al conocer y vincularse con otras personas y a situaciones a las que no estaban acostumbradas. En general, destacaron que no solo les proporcionó conocimientos teóricos, sino que les propició experiencias prácticas que mejorarán habilidades fundamentales para su futuro social y profesional (Ent_Alumn.01). Asimismo, por medio de las acciones, conversaciones y relaciones interpersonales y académicas con las doctorandas les permitió sensibilizarse sobre las

injusticias sociales del programa de doctorado y, en especial, a aquellas cuestiones de género vinculadas a la AFD.

Por su parte, las doctorandas expresaban que el proyecto les había permitido conocer nuevos lugares para practicar AFDMN. "Un puente hacia Terabithia" fue la forma en que describieron el escenario inexplorado que descubrieron a pocos metros de sus facultades. Era un espacio natural donde podían caminar, hacer senderismo o simplemente relajarse. Asimismo, destacaron que el proyecto les había permitido iniciar un punto de encuentro con diferentes personas, que más allá de la formación académica, pueda proporcionar bienestar. Además, reconocen que ha cambiado su percepción sobre el significado de la AFD por su valor participativo. Manifiestan la dificultad de encontrar espacios para la práctica en compañía, resaltando la importancia de compartir esos momentos, especialmente por cuestiones de seguridad, como les habían transmitido las estudiantes de grado.

"Proyecto muy interesante para armar redes, conocernos más, generar espacios de encuentro dentro del doctorado, muy importante. La actividad física es una excusa (perdón decía entre risas), para generar colectivo de doctorandas." (NC_Dra.02).

Los testimonios de las alumnas de grado y doctorandas reflejan que la implementación de este modelo pedagógico desafía las prácticas tradicionales, con beneficios significativos, aunque requiere un compromiso mayor. Además, opinan que el ApSCF es activista e involucra a todas las partes en situaciones de horizontalidad, fomentando la reflexión sobre las acciones formativas. En resumen, resaltan los beneficios personales, la conexión con la sociedad y la naturaleza, la sensibilización social y el cuestionamiento de enfoques pedagógicos tradicionales como aspectos positivos.

Historias de vida: Vínculos con la Actividad Físico-Deportiva - "no más pelotas"

En este apartado se exploran las historias de vida de las personas implicadas (doctorandas, alumnas de grado y docentes), su vinculación y vivencias con la AFD. Se recoge cómo la existencia de expectativas o roles de género en este ámbito condiciona la participación en AFD, la percepción de su autoeficacia motriz, el aprender de experiencias personales y tener modelos o referentes diversos. Las vivencias que muestran las doctorandas respecto a la AFD están marcadas por sensaciones agrídulces. Manifiestan interés hacia la práctica e indican que las acciones del proyecto se hacen en contextos de confianza, seguros, alejada de la competición deportiva o la monotonía de ir al gimnasio.

"La AF ya tiene otra relación porque la AF como, por ejemplo, salir a caminar, jugar con amigos en confianza, como que siento que ahí se separa. Separaría como el miedo que te da un deporte en específico, sin competencia... Con simplemente realizar AF en un contexto de confianza, donde te sientes segura." (Ent_Dra.01).

Algunas experiencias personales de AFD de las doctorandas revelan una relación controvertida con la práctica deportiva. De ahí la expresión "no más pelotas", que se refiere a las vivencias negativas de una de las doctorandas en el ámbito escolar. Describe su experiencia personal percibiendo la AFD como una obligación (familiar, escolar), en las que se sentía incómoda en situaciones colectivas y de competición. Ella valora la importancia de considerar la mirada sobre los cuerpos en la AFD, especialmente en el colegio.

"[...] creo que mi percepción sobre la AF tiene que ver con cómo fueron mis vivencias en el colegio y hay algo con cómo las normas patriarcales se hacen carne en los cuerpos, que me parece que produce toda esa sensación de incomodidad en el deporte. Es un lugar donde una siente que está tan expuesta y donde se vive mucho más esa vulnerabilidad cuando se es niña." (Reun.01_Dra.03).

Por su parte, las alumnas de grado reflejan que las experiencias positivas en la AFD han generado su adherencia al fútbol, baloncesto o baile. Todas ellas ven su futuro profesional en este ámbito, bien desde la docencia o como deportistas profesionales. En sus blogs y diarios recogen la necesidad de transmitir aquellas experiencias positivas a otras personas en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, coinciden con las doctorandas respecto a determinadas vivencias.

"Nosotras jugamos la supercopa de España [...] y también jugaban los chicos. Su pabellón estaba lleno y cuando nos tocó salir a jugar, la gente se empezó a ir [...] es un poco frustrante porque yo trabajo igual que trabaja ese chico, ellos tuvieron la oportunidad de calentar en la pista y a nosotras, nos mandaron a una pista secundaria a calentar." (Reun.01_Alumn.04).

Todas ellas comparten alguna experiencia negativa vinculada a roles y expectativas de género en la AFD. Estas expectativas afectan por igual a todas las personas y, particularmente, a lo que se espera de las niñas desde pequeñas en su participación y competencia en juegos y deportes que condicionan su práctica futura. Aunque perciben un cambio en la actualidad debido a las políticas a favor de la igualdad de oportunidades.

Así, el profesorado refleja su dedicación al ámbito de la enseñanza de la AFD en distintos niveles educativos y, especialmente, en el ámbito universitario desde hace más de 20 años. Señala que su vínculo con el ApS permite reforzar y constituir su identidad y su desarrollo profesional, docente e investigador. Consideran que buena parte de las personas que acceden a este grado ha experimentado experiencias positivas con la AFD. Por tanto, entienden que son supervivientes de las clases de EF y de las posibles situaciones (des)favorables que se hayan producido en este contexto, y acercan (o no) al alumnado a la práctica de AFD. El ApSCF permite fijar la mirada en cómo está configurado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la AFD, dando valor a las vivencias que tienen las personas en este marco y su posibilidad de adherencia a la práctica de AFD futura. Este modelo permite mostrar un planteamiento inclusivo, sensible a una perspectiva de género y analizar la evolución de la profesión.

“Yo creo que también va mucho más allá de lo que pueda ser el desarrollo del propio proyecto [...] es el cambio de mirada que puede suponer de cara a su desarrollo profesional, también hacia la profesión, pues la mayoría van a ser profesores y profesoras de EF y esto influye o ha de influir también mucho en el valor que tiene la asignatura dentro de la educación formal. Y para que realmente tenga un valor educativo integral para las personas que no sea una asignatura puramente práctica, elitista, competitiva, dirigida, masculinizada, que cuyo valor sea el agonista, el perder, ganar. Es también una manera de generar cambio en la mirada hacia la profesión.” (Ent_Prof.01).

Asimismo, se pone en valor cómo este proyecto permite visibilizar la participación de las alumnas del grado en actividades deportivas competitivas y la oportunidad de compartir experiencias y aprender mutuamente. A su vez, resalta la importancia de los espacios que fomentan referentes en AFD y el intercambio de aprendizajes. A partir de las acciones diseñadas, se genera mayor interés hacia la práctica de AFDMN. Todas las doctorandas reconocen que el proyecto despertó su motivación hacia estas prácticas, valorando positivamente el impacto en su vida, generando bienestar e incentivando su participación alejada de la idea de los deportes de alto rendimiento.

“(Hablando sobre motivación) Completamente, al 100x100. Lo valoré muchísimo y me habría encantado como hacerlo más de manera más diaria y regular. Como lo hacía antes, pero al aire libre. También como lo he vivido como para valorar, aunque sea alguna vez, de manera esporádica, también tiene como su valor en mi vida, como que me ha afectado positivamente.” (Ent_Dra.02).

Relaciones sostenibles: reflexión y participación en los proyectos

El empleo de la reflexión con un foco concreto, el diario del alumnado y las conversaciones informales a lo largo del proyecto contribuyen a la formación de las alumnas, así como a consolidar aprendizajes y a generar momentos de reflexión individual y colectiva entre las participantes.

Así, el colectivo de doctorandas considera que las asambleas al inicio o final de la sesión proporcionan espacios de participación horizontales e inclusivos y evita la creación de diferentes estatus entre las personas participantes. Además, sugieren que la intensidad en la reflexión es la clave para lograr mayor agencia entre las participantes. Se destaca que la formación previa en el contenido del proyecto, los recursos, así como sobre qué y de qué manera se reflexiona puede poner énfasis en el desarrollo de la capacidad de agencia en sus partícipes.

“Entiendo que el objetivo es de generar agencia y para lograrlo me parece, yo creo que, para hablar de agencia, habría que ponerle mucha más intensidad a la cuestión de la reflexión sobre lo que sea.” (Ent_Dra.02). “Me hubiese gustado que quizás al principio, [...]. Como un espacio también para reflexionar sobre nuestros cuerpos y las normas de género que los atraviesan, sobre expectativas sobre los cuerpos...” (Ent_Dra.03).

El profesorado considera que la reflexión les permite revisar su práctica profesional, la mejora continua de su acción docente y descubrir principios pedagógicos que implementan sin haber sido conscientes de ello. Además, consideran que centrarse en el ApS con perspectiva de género, amplía la

mirada, al buscar fines relacionados con la justicia social, la transformación a largo plazo, la concienciación sobre retos sociales y las relaciones de igualdad entre personas en la AFD.

“El ApS también me aporta, es elemento de reflexión continuada y de revisión de lo que es mi propia práctica profesional y de las lagunas que pueden existir o que puedo tener y las mejoras necesarias que tengo que ir generando. También me ha ayudado a descubrir o a sacar a la luz determinados principios que, aunque los implementaba, no era consciente de hacerlo y, sobre todo, del sentido y el valor que puede tener llevarlos, ¿no?” (Ent_Prof.01).

El proyecto se centra en evitar roles caritativos o asistenciales y promover una comunicación horizontal y colaborativa entre partícipes. Las doctorandas consideran que, pese a la percepción inicial de recibir un servicio, reconocen que se integran en el proyecto como copartícipes para generar aprendizajes mutuos. Destacan que las relaciones que se producen entre profesorado-alumnado rompen la estructura académica convencional. Las alumnas coinciden con este apunte y no perciben una relación jerárquica con el profesorado “No es la profesora y yo la alumna. Era como si estuviese en nuestro grupo de trabajo y la sintiese mi compañera Alumn.02.” (Ent_Alumn.01).

La importancia de la reflexión utilizando instrumentos y procedimientos como las asambleas, diarios académicos, la formación específica vinculada perspectiva de género/feminista y las conversaciones para fomentar el análisis crítico individual y colectivo aportan valor al proyecto. Además, se informa que todas las personas adoptan roles relevantes en las distintas fases, se destaca la colaboración equitativa entre partícipes y se cuestiona la orientación de los roles caritativos de los proyectos de ApS.

Horizontes del modelo: desafíos del ApSCF en AFDMN

En última instancia se reconocen diversas dimensiones que las personas entrevistadas señalan como desafíos relacionados con la implementación de ApSCF. Los elementos clave de este enfoque se presentan resumidos a continuación (Figura 3):

Figura 3

Áreas de mejora destacadas por participantes

Horizontes del Modelo:		desafíos del ApSCF en AFDMN
	PUNTOS CLAVE DESTACADOS EN LAS ENTREVISTAS	RESPALDO ATRAVÉS DE EVIDENCIAS
RESTRICCIONES TEMPORALES	(1) Carga académica y horaria de la asignatura limitan el tiempo disponible. (2) Necesidad de formación y prácticas previas impone restricciones temporales. Importancia de formar al alumnado previamente y contextualizar el proyecto.	"Es una metodología que tienes que estar muy involucrada... Requiere mucho tiempo de organización, diagnóstico, análisis, organización, práctica y reflexión. Hay bastante trabajo con esta metodología." (Ent_Alumn.02).
CONTINUIDAD DE PROYECTOS	(1) Establecer conexión con entidades y colectivos es un desafío. (2) Requiere avanzar hacia propuestas menos puntuales y mayor conexión. Anual en lugar de semestral.	"Hubo un problema de continuidad relacionado con problemas estructurales... Lograr participación activa es el desafío." (Ent_Dra.03).
INTRODUCCIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS	(1) Dificultad en encontrar nuevas formas de enseñar y aprender . (2) Necesidad de evaluar experiencias más allá de la calificación. (3) Resistencias en universidad hacia nuevos modelos pedagógicos.	"La introducción de metodologías activas es un desafío... Obstáculos van desde falta de respaldo institucional hasta adaptarse a exigencias institucionales y de entidades involucradas." (Ent_Prof.01).
NECESIDAD DE INCREMENTAR ACCIONES VINCULADAS A ENFOQUE DE GÉNERO	(1) Reconocimiento de la importancia del enfoque de género . (2) Necesidad de acciones específicas para la formación de profesorado y alumnado. (3) Elaborar pautas claras que logren incluir PG en la formación y reflexión en AFD interviniendo todas las personas en los proyectos.	"Es necesario incrementar acciones vinculadas al enfoque de género y formación en AFD para todas las personas involucradas en los proyectos." (Ent_Prof.02)

Nota: Elaboración propia a partir de la información de las entrevistas.

Esta Figura 3 refleja aquellas anotaciones clave que las personas partícipes realizaron durante las entrevistas sobre los desafíos o posibles áreas de mejora que enfrenta el modelo. Por su reiteración, se destacan como elementos clave susceptibles de mejora: (1) Las restricciones temporales, que emergen como un obstáculo pendiente de superar. La carga académica y la necesidad de formación previa durante la participación en los proyectos limitan el tiempo que se dispone para su desarrollo. Tanto profesorado como alumnas reconocen la alta carga de trabajo que se requiere al participar en estos proyectos. (2) Otro desafío es la continuidad de los proyectos vinculada a la conexión sostenida con entidades y copartícipes más allá de la estructura semestral del calendario académico de estos proyectos. Las personas entrevistadas sugieren que se podría revisar la estructura académica que los sustenta y disponer de un curso anual en lugar de semestral, avanzando así hacia propuestas menos puntuales. (3) Asimismo, la introducción de metodologías activas en entornos universitarios junto con la resistencia institucional hacia la apuesta por nuevos modelos pedagógicos. La falta de respaldo institucional se intenta superar a partir de esfuerzos personales del profesorado, reconociendo que recientemente logra establecer convenios genéricos para desarrollarlos. Además, el profesorado plantea la necesidad de generar cambios institucionales más profundos como, por ejemplo, alterar el orden tradicionalmente reproducido en el programa y el proceso de enseñanza-aprendizaje en este grado, pudiendo realizarlo a partir del modelo pedagógico que defienden en la asignatura de AFDMN. (4) El enfoque de género tanto en la formación del alumnado, profesorado, como en las fases del proyecto emerge como una necesidad crítica. Sobre este enfoque consideran que sería necesario el desarrollo de pautas claras para la formación y acciones concretas en las fases del proyecto, especialmente durante la reflexión. Esta perspectiva involucraría al profesorado, alumnado y copartícipes. Con respecto a este apunte, se sugiere que estas orientaciones podrían ser descritas, a modo de consejo, para ser desarrolladas en cada una de las fases del proyecto.

Discusión

En este estudio responde a cómo los proyectos de ApSCF en AFDMN, sustentados en principios de pedagogía feminista, influyen en sus copartícipes (doctorandas), alumnado y profesorado desde un enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos.

Los resultados obtenidos resaltan dos apuntes centrales: la influencia de los proyectos de ApSCF en AFDMN, basados en principios de pedagogía feminista, en sus participantes y las recomendaciones derivadas aplicables para diseñar proyectos de ApSCF en el MN. Así, muestran que el ApSCF incorpora una perspectiva de género y la creación de entornos de práctica de AFD seguros y compartidos a partir del diálogo constructivo sobre normas o estereotipos de género en AFD (Eretzian-Smirles, 2011; Vergés-Bosch et al., 2021). Además, ofrece alternativas frente a las prácticas exclusivamente deportivas competitivas, que enfatizan valores androcéntricos como la agresividad, normas y estructuras que marginan o limitan la participación de las personas en AFD (Azzarito & Katzew, 2010; Fitzpatrick y Enright, 2017; Soler-Prat et al., 2009). Las historias de vida de las participantes reflejan la persistencia de desafíos y subrayan la necesidad de modelos alternativos, basados en principios de pedagogía feminista y un enfoque educativo transformador (Chiva-Bartoll et al., 2021; Cuenca-Soto et al., 2023a).

Según Marr (2014) es esencial desafiar discursos hegemónicos en ApS y mostrar las voces de las personas tradicionalmente sub-representadas. Las doctorandas critican la organización del colectivo doctoral, cuestionando la falta de actividades conjuntas y la soledad en el programa con secuelas en su salud mental. Este proceso de ApSCF ha mostrado su posible impacto en el empoderamiento y la capacidad de agencia, nutriéndose de reflexiones compartidas y planificación colaborativa. A través de la práctica de AFDMN, reflexionan sobre desigualdades de género, carencias en AFD y vulnerabilidad emocional y académica en su contexto. A pesar de los beneficios percibidos, surgen resistencias, especialmente en la percepción de ciertos espacios considerados como no productivos y se plantean interrogantes sobre la efectividad de las soluciones propuestas a través de este proyecto.

El ApSCF tiene un efecto significativo en las estudiantes del grado, facilitando la adquisición de conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades prácticas en contextos reales (Hinojosa-Alcalde & Soler-Prat, 2021). La transferencia de conocimientos, trabajo en equipo, gestión del tiempo y mejora

de competencias comunicativas y vinculadas a la empatía son beneficios clave identificados entre las alumnas. Así, los estudios en ApS, se centran en cómo el alumnado en estos proyectos mejora sus competencias personales, cívicas y sociales. Este modelo da un paso más en el desarrollo de estas habilidades y capacidades, con el objetivo de fomentar una mayor conciencia crítica y avanzar hacia la igualdad de género y la justicia social (Clark-Taylor, 2017; Hinojosa-Alcalde & Soler-Prat, 2021).

En este estudio se considera fomentar la participación de las personas implicadas en todas las fases del proyecto, especialmente en el diagnóstico, diseño, ejecución y en la reflexión, ya que se identifica como una estrategia eficaz para despertar el carácter activista de las doctorandas y estudiantes de grado y promover una implicación profunda en causas sociales personales y colectivas. El fin último del ApSCF es avanzar hacia la justicia social, incorporar estrategias sensibles a perspectivas y teorías feministas, que las personas reconozcan su valía y poder para intervenir en su entorno. Todo ello a partir de los aprendizajes adquiridos, de tal forma que generen un cambio en su vida de manera crítica y consciente. Esto encajaría con las contribuciones de este modelo y otros modelos educativos sobre el empoderamiento y desarrollo de agencia de sus participantes (Hauver & Iverson, 2018; Jiménez-Millán et al., 2020; Murphy-Graham, 2012). No obstante, se reconoce que es una línea sobre la que se ha de seguir trabajando e investigando. Para ello, se requiere desarrollar un marco de acciones específicas que nos permita profundizar sobre conceptos como el empoderamiento y agencia. Las acciones puntuales pueden despertar repercusiones positivas, pero se necesita dar continuidad de estos proyectos para incrementarlas (Tryon & Stoecker, 2008).

En última instancia, este estudio muestra como emplear los principios de pedagogía feminista permite tender puentes entre la comunidad (Rooks, 2018; Webb et al., 2007), en este caso de doctorandas y la universidad. Esto permite reflexionar y cuestionar las relaciones de poder en las instituciones, despertar la conciencia crítica en sus participantes sobre lo que sucede en el marco universitario y transferir los aprendizajes que se producen dentro del aula al entorno social en situaciones de igualdad (Hauver & Iverson, 2018; Iverson & James, 2014).

Limitaciones del estudio y prospectivas de investigación

Se sugiere representar un mayor número de personas (estudiantes y copartícipes) en investigaciones de ApSCF. Estos proyectos son desarrollados con distintas entidades y colectivos, resultando interesante acceder a sus perspectivas, opiniones y vivencias. Continuar explorando este modelo en el marco de las AFDMN y otras materias. Explorar la conexión del ApSCF con el desarrollo de competencias sociales, académicas o, específicamente, conocer cómo a partir de medidas concretas en el ApSCF podemos contribuir al empoderamiento y desarrollo de agencia en sus partícipes.

Conclusiones

Este estudio explora el papel del ApSCF y su impacto sobre las personas que participan en este tipo de proyectos. Asimismo, se ofrecen algunas recomendaciones que podrían nutrir futuras experiencias similares en AFD y otros contextos académicos.

Así, bajo principios de pedagogía feminista, el ApSCF genera en el ámbito docente un impacto notable, manifestado en la reflexión sobre los modelos pedagógicos y la incorporación de prácticas inclusivas en AFD. El profesorado de AFDMN, se convierte en agente clave para la transformación educativa, desafiando paradigmas tradicionales y fomentando un ambiente horizontal, de confianza, de respeto en el aula y en su entorno social.

La participación en este proyecto permite a las estudiantes de grado experimentar un cambio en las formas de aprendizaje que han vivenciado hasta ahora, más allá de la adquisición de conocimientos teóricos. Esta alternativa, sensible a un análisis de género, puede generar que este modelo, así como los conocimientos adquiridos, sean reproducidos en un futuro en sus contextos personales, profesionales y sociales.

En las doctorandas despierta una mayor conciencia crítica sobre temas de género y corporalidad, específicamente en AFD, y sus conocimientos son compartidos con las estudiantes de grado. Reflejan que las reflexiones en esta temática pueden ser más profundas si se pretende el desarrollo de agencia

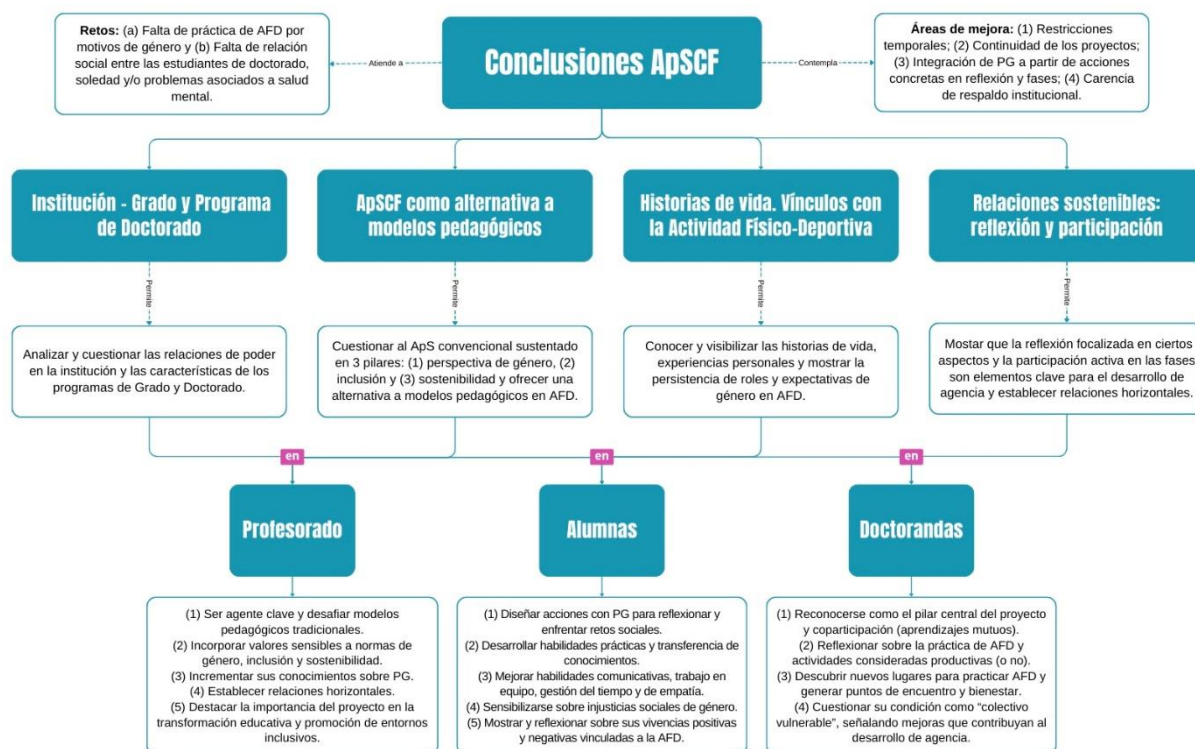
entre los fines del proyecto. Reconocen su papel activo en las fases del proyecto en situaciones de horizontalidad, conocen nuevos espacios para la práctica de AFDMN que puede provocar una mejora en su salud física y emocional, y aprovechan este espacio para iniciar vínculos con otras personas del doctorado.

Entre las recomendaciones que derivan de este estudio, se contemplan: (1) La integración de perspectivas de género en la planificación y ejecución de proyectos. Esto no solo fortalece enfoques feministas, sino que también contribuye a desafiar y transformar las estructuras de poder en las instituciones académicas. (2) La restricción de tiempo, vinculada a la carga académica y la necesidad de formación previa, emerge como desafíos que atender. Se destaca la necesidad de aumentar acciones relacionadas con enfoques de género en la formación del profesorado y alumnado, a partir de pautas claras en las acciones y reflexión sobre normas de género, exposición de los cuerpos en la AFD y generar experiencias positivas en AFD en sus participantes. (3) La continuidad de los proyectos se presenta como otro desafío, especialmente con relación a la conexión sostenida con entidades y colectivos. La necesidad de compromisos a largo plazo choca con la vinculación del ApSCF al calendario académico semestral. (4) La resistencia a la introducción de este modelo en el contexto universitario genera otra barrera que podría ser abordada a partir del respaldo institucional, el reconocimiento del ApSCF y la elaboración de convenios específicos.

A modo de resumen, mostramos la Figura 4 donde se contemplan los resultados más destacados del estudio atendiendo a las temáticas en las que se ha organizado la información obtenida, el impacto sobre sus partícipes a partir de las acciones diseñadas en sus distintas fases y los retos que presenta el modelo.

Figura 4

Conclusiones y resumen de los resultados de la investigación.



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

El desarrollo de AFDMN en proyectos de ApSCF es un elemento fundamental, que sirve de detonante y excusa para cuidar a las personas partícipes. Cuidarse, ser cuidada, así como cuidar el medio

que nos rodea estableciendo vínculos sostenibles, entendiendo estos vínculos como relaciones que perduren en el tiempo, equitativas y beneficiosas para todas las partes involucradas.

Contribución de la autoría: Introducción - NCS, MLSP, LFMM y OCB; Metodología - NCS, MLSP, LFMM y OCB; Análisis - NCS, MLSP, LFMM y OCB; Redacción - NCS, MLSP, LFMM y OCB; Revisión y edición - NCS, MLSP, LFMM y OCB; Supervisión - NCS, MLSP, LFMM y OCB.

Financiación: Este estudio forma parte de la Tesis Doctoral de Nuria Cuenca-Soto desarrollada en la Universidad Autónoma de Madrid en el marco de los contratos de Formación de Profesorado Universitario. Otorgado por el Ministerio de Universidades, en la convocatoria 2020/21 (Resolución: Orden 15 de noviembre de 2021. Ref. FPU20/00721).

Asimismo, forma parte del proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de "Proyectos I+D+i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i, orientados a los retos de la sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2023. Referencia PID2019-105916RB-100/AEI/10.13039/501100011033.

Agradecimientos: Expresamos nuestro agradecimiento a las personas que participaron en las entrevistas para nuestro estudio.

Conflicto de Intereses: La autoría declara no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Azzarito, L., & Katzew, A. (2010). Performing Identities in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 25-37. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599625>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, F., & Salvador-García, C. (2019). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *PUBLICACIONES*, 49(4), 29-48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11727>
- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F., & Ruiz-Montero, P.J. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish PETE students. *Journal of Gender Studies*. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937079>
- Clark-Taylor, A. (2017). Developing critical consciousness and social justice self-efficacy: Lessons from feminist community engagement student narratives. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21, 81-116. <https://bit.ly/2Xh5Y7h>
- Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cuenca-Soto, N., Martínez-Muñoz, L.F., Chiva-Bartoll, O., & Santos-Pastor, M.L. (2023b). Environmental sustainability and social justice in Higher Education: a critical (eco)feminist service-learning approach in sports sciences. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 1057-1076. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197110>
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M.L., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L.F. (2023a). Challenging paradigms: integrating Critical Feminist Service-Learning into Higher Education Physical Activity and Sport programs. *Retos*, 52, 1-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101474>
- Eretzian-Smirles, K. (2011). Service learning in a psychology of women course: transforming students and the community. *Psychology of Women Quarterly*, 35(2), 331-334. <https://doi.org/10.1177/0361684311403660>
- Fitzpatrick, K., & Enright, E. (2017). Gender sexuality and physical education. En: C.D., Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 337-349). Routledge. <https://bit.ly/3vII5Z5>

- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M.L., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765 <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Hauver, J., & Iverson, S.V. (2018). Critical Feminist Service-Learning: Developing Critical Consciousness. En: D.E. Lund (Ed.). *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (pp. 97–121). John Wiley & Sons.
- Hinojosa-Alcalde, I., & Soler-Prat, S. (2021). Critical Feminist Service-Learning: A Physical Activity Program in a Woman's Prison. *International Journal of Environmental Research and Public Health Health*, 18(14), 7501. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147501>
- Iverson, S.V., & James, J.H. (2014). *Feminist community engagement: Achieving praxis*. Palgrave Macmillan.
- Jiménez-Millán, A., García-Cano, M., & Hinojosa-Pareja, E.F. (2020). Aprendizaje-Servicio y Mujeres de cine: el *Making of* en innovación. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 107-122. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v9i2.12995>
- Marr, V.L. (2014). Growing 'homeplace' in critical service-learning: an urban womanist pedagogy. PhD Thesis, Wayne State University, US.
- Martin, J.L., & Beese A.J. (2016). Girls talk back: changing school culture through feminist and S-L pedagogies. *The High School Journal*, 99(3), 211-233. <http://dx.doi.org/10.1353/hcj.2016.0007>
- Mitchell, T.D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.205>
- Murphy-Graham, E. (2012). *Opening minds, improving lives: Education and women's empowerment in Honduras*. Vanderbilt University Press.
- Naples, N.A., & Bojar, K. (Eds.). (2002). *Teaching feminist activism: Strategies from the field*. Routledge.
- Rooks, D. (2018). Getting to No: The Need for Gender-Conscious Pedagogy in Service-Learning Courses. En: E. Levintova & A. Staudinger (Eds.), *Gender in the Political Science Classroom* (pp. 167-195). Indiana University Press. <https://bit.ly/3b2JaM5>
- Serra-Payeras, P., Soler-Prat, S., Vilanova-Soler, A., & Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y Deportes*, 35(135), 9-25. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Soler-Prat, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in physical education: The case of football, *Cultura y Educación*, 21(1), 31–42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Tryon, E., & Stoecker, R. (2008). The unheard voices: Community organizations and service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(3), 47-60. <https://cutt.ly/VTkU4mH>
- Vergés-Bosch, N., Freude, L., & Camps-Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136-149. <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
- Webb, P., Cole, K., & Skeen, T. (2007). Feminist social projects: Building bridges between communities and universities. *College English*, 69(3), 238-259. <https://doi.org/10.2307/25472208>
- Williams, R.L., & Ferber, A.L. (2008). Facilitating smart-girl: Feminist pedagogy in service learning in action. *Feminist Teacher*, 19(1), 47-67. <https://www.jstor.org/stable/40546073>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.