

María Luisa Santos-Pastor
Enrique Rivera-García (coords.)

Guía de buenas prácticas

Aprendizaje-servicio en
actividad física y deporte

María Luisa Santos-Pastor
Enrique Rivera-García
(coords.)

Guía de buenas prácticas

Aprendizaje-servicio
en actividad física y deporte

Colección Horizontes Universidad

Título: *Guía de buenas prácticas. Aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*

Financiación: 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 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 01100011033. Duración: 3 años y 8 meses (2020-2024).



Primera edición: abril de 2024

© María Luisa Santos-Pastor y Enrique Rivera-García (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
email: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10054-29-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo.	11
BERTA PAZ LOURIDO, PILAR ARAMBURUZABALA	
Presentación: aprendizaje-servicio, una oportunidad para la inclusión social.	15
MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR, ENRIQUE RIVERA-GARCÍA	
BLOQUE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	
1. Antecedentes y evolución del aprendizaje-servicio en actividad física y deporte: una mirada crítica	29
JOHAN RIVAS-VALENZUELA, CARMEN TRIGUEROS, ENRIQUE RIVERA-GARCÍA, ALBERTO MORENO-DOÑA	
2. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas para la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte	47
OSCAR CHIVA-BARTOLL, MARINA GARGALLO-GARCÍA, CELINA SALVADOR-GARCÍA, MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
3. Hacia un quehacer universitario renovado: propuesta de un código ético y de conducta para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior . . .	61
JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ, MARTA RUIZ-CORBELLA	

Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas para la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte

OSCAR CHIVA-BARTOLL¹

MARINA GARGALLO-GARCÍA¹

CELINA SALVADOR-GARCÍA¹

MARÍA MARAVÉ-VIVAS¹

¹Universitat Jaume I de Castellón

1. Consideraciones del aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte

El nuevo paradigma educativo dentro del Espacio Europeo de Educación Superior plantea que los espacios de enseñanza-aprendizaje universitarios apuesten por modelos, metodologías y estrategias que fomenten la adquisición de habilidades específicas y genéricas que permitan un dominio cognitivo, procedimental y actitudinal que se ajuste a los retos y necesidades del siglo XXI y se alineen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Este nuevo entramado requiere que, una vez terminada su etapa de formación universitaria, el alumnado sea capaz de convertirse en parte activa de la sociedad y cuente con una serie de destrezas, conocimientos, valores y actitudes que le permitan desenvolverse en complejos y cambiantes escenarios sociales.

En este contexto, la Universidad y el profesorado tienen como misión la aplicación de valores y principios que permitan transformar la práctica educativa en un espacio potencial para el desarrollo de competencias cívicas que permitan un mundo más sostenible, justo y equitativo. Así pues, en el contexto universitario de la AFD, como en muchas otras disciplinas, es deseable brindar la oportunidad de establecer un tándem entre el conocimiento teórico-técnico y el civismo, con el objetivo de

generar un impacto beneficioso en la sociedad. Se ha demostrado que esto no es posible si el conocimiento se genera exclusivamente dentro del aula y, por ello, nuevos enfoques metodológicos son necesarios para dirigir el proceso hacia uno más significativo, comprometido con la sociedad, contextualizado y que perdure en el tiempo (Cobo *et al.*, 2016).

Por nuestra parte, entendemos que una de las opciones pedagógicas y metodológicas más apropiada para cumplir con las metas de este posicionamiento es el aprendizaje-servicio. Esta metodología activa basada en la acción, en el compromiso prosocial y en los aprendizajes de valores sociales y cívicos facilita la interacción entre el estudiantado y la sociedad (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019), desarrollando un aprendizaje activo, vivencial, significativo y dinámico, en este caso, en el alumnado universitario. De este modo, el ApSU tiene un gran potencial a la hora de formar al estudiantado en tanto que ofrece la oportunidad de conocer diferentes realidades a la par que se incide en aspectos vinculados con la transformación y la justicia social (Maravé-Vivas *et al.*, 2022).

El aprendizaje transformador inherente al ApSU ofrece un escenario que propicia, en el campo de la AFD, una formación con intencionalidad cívica, de manera que mejora la realidad y permite, a la vez, contribuir a la formación de profesionales con otra forma de entender y crear espacios de aprendizaje que contribuyan al bien común, la ayuda mutua, la solidaridad y la colaboración. En este capítulo presentaremos nuestra aproximación conceptual al ApSU, seguidamente detallaremos cómo esta aproximación puede alinearse con la sostenibilidad y el marco establecido por la Agenda 2030. Más adelante, a fin de aterrizar estas ideas, se exponen las fases comunes que comparte el desarrollo programas de ApSU en el ámbito de la AFD.

2. Aproximación conceptual al aprendizaje-servicio universitario: una perspectiva crítica

Las experiencias de ApSU en el ámbito de la Educación Física han proliferado exponencialmente durante los últimos años (Francisco-Garcés *et al.*, 2022), incluyendo estudios y autoestudios examinando cómo alinear las aproximaciones conceptuales con la práctica docente y la propia investigación (Francisco-Garcés *et al.*, 2023; Salvador-García *et al.*, 2023). No obstante, dependiendo del enfoque, la praxis y las aspiraciones pedagógicas que subyacen a un programa de ApSU, existen diferentes maneras de entender y aplicar esta aproximación pedagógica (Chupp y Joseph, 2010; Jones y Kiser, 2014; Lyer *et al.*, 2018).

El ApSU puede ser concebido de distintas formas en función del ángulo desde el que lo miremos (Gómez-Rijo, 2023). Puede entenderse como una filosofía, como un enfoque educativo o incluso como un modelo pedagógico (metodología). En este texto ponemos el acento en su vertiente de acceso metodológico (la más centrada en los elementos concretos de aplicación y análisis) capaz de generar praxis educativas transformadoras en el ámbito de la AFD. En concreto, nuestra propuesta se apoya en la idea de que el ApSU constituye una buena opción para fomentar la inclusión y la transformación social a través de la práctica de AFD en colectivos vulnerados.

Para entender mejor el ApSU, no podemos obviar algunos fundamentos filosófico-pedagógicos consustanciales a esta aproximación. Entre ellos destacan, por una parte, los principios del aprendizaje experiencial promulgados por Dewey (1938) y Kolb (1984), entre otros, así como los enfoques propios del aprendizaje crítico y transformativo de Freire (2015) o Mezirow (1978). Atendiendo al campo del diseño curricular podríamos decir, atendiendo a los planteamientos de Grundy (1991), que el ApSU se enmarca en un enfoque crítico o emancipador, sustentado sobre una clara interacción dinámica entre acción y reflexión, con la intención de reconstruir reflexivamente el mundo social.

A partir de estos fundamentos, en nuestra aproximación al ApSU desde el ámbito de la AFD, este se concibe como un enfoque pedagógico activista y transformador, capaz de combinar elementos de la pedagogía constructivista y crítica, con el fin de estimular y capacitar al alumnado para fomentar su sentido de agencia a través del examen crítico de sus creencias, valores y conocimientos (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022).

La idea de ApSU que aquí presentamos asume, pues, una perspectiva política y crítica de la educación, lo que conlleva una vocación pedagógica decidida a encarar y combatir de raíz las problemáticas sociales que se abordan. Por ello, entendemos que el ApSU debe alejarse y/o superar un sentido de caridad o asistencia social. Este posicionamiento, a su vez, conlleva una serie de implicaciones para la práctica centradas en incrementar el componente crítico de los programas de ApSU. Por ello es necesario identificar y promover acciones concretas que nos permitan intensificar estas aspiraciones de transformación social. En particular, Mitchell (2008) concreta tres ejes definitorios del ApSU crítico:

- Orientación hacia la transformación social
- Redistribución de poder
- Desarrollo de relaciones auténticas

En este sentido, entendemos que es indispensable edificar programas de ApSU sobre la base de planificaciones bien fundamentadas en las que queden definidas tanto las aspiraciones y objetivos de aprendizaje como los de servicio. Asimismo, deberían evitarse posicionamientos unilaterales, paternalistas y/o etnocéntricos. A tal fin, es importante compartir tantas decisiones como sea posible con los distintos agentes implicados a lo largo del proceso, superando la idea clásica de colectivos proveedores (activos) y receptores (pasivos) del servicio.

Otra actuación imprescindible, como veremos más adelante, radica en proponer procesos de reflexión sistemáticos en las sucesivas fases del programa. Sin un acompañamiento reflexivo bien articulado, los programas de ApSU podrían acabar diluyéndose y/o reduciéndose a malas prácticas educativas o voluntariados mal entendidos y desenfocados. Finalmente, debemos cerciorarnos de que los procesos y resultados de los programas se alcanzan de forma satisfactoria y conforme a las intencionalidades de partida. Para ello, es fundamental contar con instrumentos y estrategias apropiados para desempeñar con rigor dicho seguimiento.

Sobre la base de esta idea, Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018) establecen un continuo que va desde un ApSU de cariz más tradicional o asistencial, a uno más crítico y transformador (figura 1).

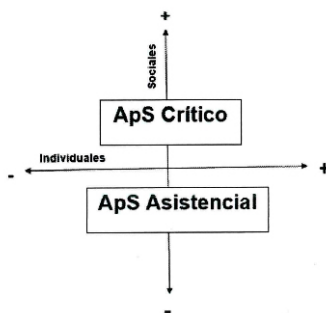


Figura 1. Componente transformador del ApS (Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018)

En el polo más tradicional se sitúan prácticas que centran sus propósitos en el aprendizaje curricular mediante la prestación del servicio a la comunidad. Desde esta perspectiva puede resultar más complejo conseguir generar una transformación social, ya que el alumnado no se enfrenta a prejuicios sociales ni a estereotipos que impiden una distribución justa del poder y las oportunidades.

En el polo opuesto del continuo se incluyen aquellos programas más críticos que transforman, en menor o mayor medida, la realidad colectiva. Estos programas se centran en analizar las estructuras de poder y desigualdades que perpetúan problemas sociales y alientan al estu-

diantado a cuestionar y desafiar injusticias, además de intervenir sobre ellas con sus acciones y conocimientos. Este tipo de programas de ApSU busca desarrollar la conciencia social y la participación activa del estudiantado en la transformación de su comunidad. Esta perspectiva se muestra en clara conexión con la pedagogía crítica. De hecho, podría decirse que, planteado en este sentido, el ApSU es una suerte de acceso metodológico apuntalado sobre elementos esenciales de la pedagogía crítica tales como (Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018):

- *Justicia social*: en tanto que la praxis educativa que subyace al ApSU conlleva combatir situaciones de desigualdad y marginalidad social.
- *Cambio*: dado que en el ApSU no se concibe la posibilidad de una neutralidad política. Es imprescindible posicionarse en pro de la defensa de los intereses de los colectivos oprimidos.
- *Deliberación*: puesto que el ApSU se construye en base a las relaciones horizontales que se generan entre los agentes implicados: alumnado, profesorado, colectivos sociales, etc.
- *Concientización*: en base a que el conocimiento y la comprensión de los fenómenos sociales se encuentran situados en el centro de los programas de ApSU.

De un modo concreto, estos elementos pueden vehicularse a través de los siguientes criterios esenciales (figura 2) en torno a los que construir programas de ApSU en AFD (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022).



Figura 2. Elementos fundamentales del aprendizaje-servicio (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022)

En definitiva, los programas de ApSU de componente crítico aspiran a establecer las bases para una transformación social efectiva. Para ello, los programas de ApSU deben pivotar sobre los recién mencionados elementos.

3. La conexión del aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: educación, alianzas y bienestar

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 y con ella 17 objetivos que orientan la acción en materia ambiental, social y económica para hacer frente a los retos globales de la humanidad, es decir, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (figura 3).



Producido en colaboración con TROLLBÄCK & COMPANY | TheGlobalSuite@trollback.com | +1 212 526 1010
Para cualquier duda sobre la utilización, por favor comuníquese con: dpicampaign@un.org

Figura 3. Objetivos de Desarrollo Sostenible

La integración de la filosofía de los ODS en la docencia universitaria permea transversalmente todas las titulaciones, de manera que se aspira a estimular que el estudiantado vincule su proceso educativo a las necesidades locales y globales, alcanzando, así, un aprendizaje significativo y responsable. Como se ha comentado previamente, el carácter experiencial y la dimensión social son dos de las características esenciales del ApSU y, por tanto, este se erige como un modelo pedagógico adecuado para trabajar los ODS (García-Laso *et al.*, 2019). La filosofía educativa

que sustenta el ApSU comparte diversas de las inspiraciones que llevan a formular los ODS, situando al alumnado y al profesorado como agentes del cambio.

Por su naturaleza, el ApSU lleva implícitos dos de los 17 ODS (García-Laso *et al.*, 2019):

- *ODS 4. Educación de calidad:* porque defiende una educación inclusiva, equitativa y de calidad.
 - 4.7. Asegurar que todo el alumnado adquiere los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otros, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos o la promoción de una cultura de paz.

- *ODS 17. Alianzas para conseguir los objetivos:* porque uno de los requisitos básicos del ApSU es el trabajo en red.
 - 17.16. Mejorar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible, complementada por alianzas entre múltiples interesados que movilizan e intercambian conocimientos, especialización, tecnología y recursos financieros, a fin de apoyar el logro de los ODS.
 - 17.17. Fomentar y promover la construcción de alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil, aprovechando la experiencia y las estrategias de obtención de recursos y las alianzas.

Por otro lado, cuando se trata de programas de ApSU vinculados al ámbito de la AFD, también existe otro ODS implícito a las iniciativas desarrolladas:

- *ODS 3. Salud y bienestar:* porque busca garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades.
 - 3.4. Reducir la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento y promover la salud mental y el bienestar.

Además de estos tres ODS comunes, cada programa de ApSU puede relacionarse e incidir en otros en función de los objetivos que se planteen, las tareas y actividades que se lleven a cabo y las entidades o colectivos con los que se colabore. Existe, asimismo, la posibilidad de desarrollar programas interdisciplinares que engloben más de una materia en el seno de una o varias titulaciones. En estos casos, se favorece la integración de elementos para construir conocimiento y transferirlo

al entorno próximo, alcanzando de manera más eficaz el fomento de diferentes ODS. De hecho, la interdisciplinariedad posibilita atender la complejidad de la realidad desde múltiples perspectivas para dar una respuesta más cuidadosa y completa. Además, el desarrollo de programas interdisciplinares y transversales debería ser una de las principales aspiraciones en la docencia actual en cualquier nivel educativo.

Para progresar en el fomento de los ODS, cada programa de ApSU se debería partir de la detección de las necesidades y análisis de la realidad próxima con estas metas como referente para diseñar el programa. Vincular las metas con los objetivos, competencias y/o resultados de aprendizaje y los objetivos sociales del proyecto, sería la base de la activación de un programa bien articulado a partir del cual el alumnado encuentre una conexión clara entre lo que estudia y el impacto que puede tener su labor profesional en la realidad y en vínculo con la Agenda 2030. Por ello, es importante que el profesorado y las entidades colaboradoras se formen en materia de ODS y generen espacios de aprendizaje en clara alineación con ellos. Además, cuestiones explícitamente vinculadas con los ODS deberían abordarse tanto en los procesos de reflexión como de evaluación inherentes al ApSU. En este sentido, reflexionar y evaluar la experiencia a fin de extraer conclusiones y tomar decisiones entre todos los agentes implicados en el proceso, podría mejorar la toma de conciencia sobre el impacto de los programas en cuestión de política y compromiso social con el desarrollo sostenible del planeta.

A fin de mostrar cómo aterrizar en la práctica todas las ideas expuestas hasta el momento, en el siguiente apartado presentamos diferentes fases comunes en los programas de ApSU en AFD exponiendo la manera en que la teoría presentada anteriormente puede cobrar vida en la etapa de educación superior.

4. Fases de los programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte

Las fases de un programa de ApSU pueden variar en función de las necesidades específicas del programa, el contexto, el tipo de ApSU y los agentes implicados. No obstante, recomendamos que la estructuración siga las siguientes fases básicas o de referencia, basándonos en la *Guía Práctica para el diseño e intervención de programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (Santos-Pastor *et al.*, 2021).

De acuerdo con las ideas que en esta guía se plantean, en un programa de ApSU contemplamos la posibilidad de distribuir las acciones a realizar en torno a cuatro fases más o menos diferenciadas (figura 4).

A estas, además, añadiremos una quinta fase transversal a las anteriores enfocada en la reflexión.



Figura 4. Fases de un programa de ApSU-AFD (Santos-Pastor *et al.*, 2021)

4.1. Fase de preparación

Esta fase se centra en analizar y describir el contexto de actuación. En primer lugar, implica realizar un diagnóstico específico y preciso sobre la necesidad y/o injusticia social objeto del programa de ApSU en AFD. Por otra parte, han de conocerse y tenerse en cuenta las motivaciones, necesidades y posibilidades del alumnado. Finalmente, es en esta fase, antes de arrancar el programa, cuando debemos velar por la existencia de una vinculación curricular coherente entre la actuación social que nos planteamos desempeñar y la materia o plan de estudios de partida. También es en este punto cuando podemos identificar ODS vinculados y sobre los que se quiere incidir en mayor medida. Por último, si fuera necesario, en esta fase nos aseguraríamos de que el alumnado recibe la orientación y capacitación necesarias para desempeñar adecuadamente su papel en el programa.

4.2. Fase de planificación

Partiendo del diagnóstico establecido en la fase anterior, en este punto se deben, por una parte, definir los objetivos de aprendizaje, conectándolos con el currículo (objetivos, contenidos, competencias, resultados de aprendizaje, etc.) y, por otra, concretar y delimitar los objetivos de servicio. Los objetivos planteados podrían aludir explícitamente a algu-

no de los ODS en caso de que se considerara pertinente. Sobre esta base, se proyectarán las distintas acciones a realizar, tratando de discriminar y concretar los roles, las personas responsables, los espacios, momentos temporales, recursos implicados, etc. A su vez, esta fase también debería fijar los indicadores y procedimientos que se tendrán en cuenta a la hora de valorar tanto el aprendizaje como el servicio. En este momento también deberían concretarse los mecanismos de reflexión que mejor puedan encajar con las posibilidades y objetivos del programa. En esencia, en esta fase se planifica el programa en base a la definición de los objetivos planteados, estableciendo un plan de trabajo que incluya los plazos y recursos necesarios.

4.3. Fase de ejecución

Esta fase implica la realización de las acciones planificadas anteriormente. Para un desempeño adecuado, además, debe prever cuantos mecanismos sean necesarios para poder realizar ajustes y dar respuesta a las contingencias que pudieran surgir. Es decir, tiene que incluir una revisión constante de las acciones realizadas, a partir del empleo de las estrategias de supervisión, acompañamiento, etc., pertinentes. En la medida de lo posible, las diferentes decisiones que se deriven de los ajustes realizados deben ser compartidas de forma horizontal entre todos los agentes implicados en el programa, a partir de procesos participativos de deliberación y análisis compartido.

4.4. Fase de evaluación y reconocimiento

La fase de evaluación y reconocimiento se alimenta de la información y experiencias vividas a lo largo del programa. Por ello, es importante que se apoye en diferentes técnicas e instrumentos (observación, diarios, cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, imágenes, etc.), a fin de analizar críticamente lo sucedido. Los principales elementos o dimensiones a tener en cuenta en la evaluación de un programa son la eficiencia y la eficacia en relación con el cumplimiento de los objetivos propuestos. Es decir, hemos de evaluar el impacto del programa, tanto en el aprendizaje del estudiantado relacionado con los contenidos y las competencias como la influencia de este en la comunidad. Esto puede incluir la revisión de los resultados académicos, la retroalimentación de los participantes y la medición de los cambios positivos en la comunidad. Por otra parte, no podemos olvidar establecer un momento o espacio para el reconocimiento y celebración de la experiencia. Este debe entenderse

como el momento en el que se comparten los logros con la comunidad y se fomenta la concienciación sobre los problemas abordados.

4.5. La reflexión como fase transversal

Finalmente, un elemento fundamental en un programa de ApSU crítico o transformador es la *reflexión* (Tumino y Korniejczu, 2012), que se define como un mecanismo de optimización del aprendizaje que se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender más de ella (Páez-Sánchez y Puig-Rovira, 2015). La reflexión en un programa de ApSU no debe ser exclusiva en la etapa final del proyecto, sino que debe formar parte de todas las fases y llevarse a cabo con la ayuda del profesorado y el intercambio de pareceres entre iguales. El proceso reflexivo brinda la oportunidad de revivir y analizar la experiencia con el objetivo de comprender mejor la realidad y vincularla con el currículo. Invertir tiempo en pensar sobre lo que se ha hecho, cómo se ha hecho y qué se ha aprendido permite su aplicación de manera eficaz y óptima en futuras situaciones (Ballvé, 2018). Esto favorece la metacognición y el autoconocimiento personal y asegura la transferencia de los aprendizajes conseguidos, las destrezas y las competencias movilizadas durante el proceso en otros contextos y situaciones de la vida diaria. Además, el proceso reflexivo desarrolla el pensamiento crítico favoreciendo la toma de conciencia sobre el impacto social de las acciones realizadas y de los cambios que requiere el sistema para eliminar las desigualdades e injusticias. Por otro lado, las reflexiones en colaboración con otras personas aportan un valor añadido, porque incorporan diversas miradas sobre lo vivido y permiten un diálogo constructivo sobre los valores, contravalores y conocimientos, favoreciendo las relaciones sociales dentro del grupo y fortaleciendo el sentimiento de pertenencia.

5. Conclusiones

A lo largo del presente capítulo se han esbozado los principales rasgos definitorios del ApSU en AFD y cuál es nuestra aproximación con respecto a su aplicación. Si bien pueden existir otras perspectivas iguales o más válidas que la nuestra, en este texto hemos tratado de compartir cómo nuestra visión permite que el ApSU se erija en una herramienta alineada con la Agenda 2030 y, por tanto, en plena sintonía con el contexto y las necesidades sociales actuales.

6. Referencias bibliográficas

- Ballvé, M. (2018). *La reflexió: eix clau de l'Aprenentatge Servei*. Fundació Jaume Bofill.
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558.
- Chiva-Bartoll, O. y García-Puchades, W. (2018). Educación física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial. En: E. Lorente y D. Martos (eds.). *Educación física crítica: propuesta para la transformación personal y social* (pp. 215-242). Universitat de Lleida.
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J. y Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of preservice teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343.
- Chupp, M. G. y Joseph, M. L. (2010). Getting the Most Out of Service Learning: Maxi-mizing Student, University and Community Impact. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 190-212.
- Cobo, D., Gómez, J. y López, E. (coords.) (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press and Editors.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Maravé-Vivas, M., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. L. (2022). Research on Service-Learning in Physical Activity and Sport: Where We Have Been, Where We Are, Where We Are Going. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6362.
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. (2024). Críticas y propuestas para mejorar la investigación sobre aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 11-20.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía liberadora*. (T. García, ed.) (1.ª ed.). Catarata.
- García-Laso, A., Nuñez-Varela, E., Martín-Sánchez, D. A., Rodríguez-Rama, J. A. y Costafreda-Musteliet, J. L. (2019). *Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* (No. COMPON-2019-CINAIC-0091).
- Gómez-Rijo, A. (2023). El Aprendizaje-Servicio en Educación Física: ¿simplemente un modelo pedagógico? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(3), 17-25. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i3.1104>
- Grundy, S. (1991). *Producto O Praxis Del Curriculum*. Morata.
- Jones, A. L. y Kiser, P. M. (2014). Conceptualizing Criticality as a Guiding Principle for High Quality Academic Service Learning. *International journal of teaching and learning in higher education*, 26(1), 147-156.

- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lyer, R., Carrington, S., Mercer, L. y Selva, G. (2018). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2). <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mitchell, T. (2008). Traditional vs critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 14(2), 50-65.
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-learning in physical education teacher education: A retrospective exploratory study to examine its challenges. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104350.
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, Ó. y Martínez-Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>
- Páez-Sánchez, M. y Puig-Rovira, J. M. (2015). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2).
- Tumino, M. y Korniejczuk, V. (2012). Acción y Reflexión: actitud del alumnado hacia el aprendizaje y el servicio. *Enfoques*, xxiv(1), 53-76