
Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física

Effects of a learning and service program on the development of prosociality and positive attitudes toward immigration in physical education

Javier Lamonedo Prieto
Junta de Andalucía
educacionfisicajlp@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9833-4804>

Bastian Carter-Thuillier
Universidad Católica de Temuco
bastiancarter@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>

Víctor Manuel López-Pastor
Universidad de Valladolid
vlopez@mpc.uva.es
<https://orcid.org/0000-0003-2681-9543>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-06
Aceptado: 2019-07-07
Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Lamonedo, J., Carter-Thuillier, B., & López-Pastor, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49(4), 127–144. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11732

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el efecto de un programa basado en la estrategia aprendizaje servicio (ApS) sobre el desarrollo de actitudes prosociales y actitudes hacia la inmigración. Participaron 45 estudiantes de Secundaria (20 alumnos y 25 alumnas) con una edad media de 14.47 años (\pm 0.69). Se empleó un diseño cuasi-experimental. La intervención tuvo una duración de cinco meses (23 sesiones) a través del diseño y desarrollo de eventos deportivos. Los resultados muestran en los estudiantes que impartieron el servicio una mejora significativa de las actitudes prosociales. Sin embargo, no se apreciaron diferencias en las actitudes ante la inmigración. Por su parte, los participantes valoraron positivamente la organización y su contribución en la educación en valores y mejora de la convivencia. Resulta beneficioso enriquecer el currículo con experiencias de ApS, a fin de ofrecer experiencias de aprendizaje auténticas al alumnado.

Palabras clave: metodologías transformadoras; intervención educativa; prosocialidad; educación física

Abstract

The aim of this study was to analyse the effect of a programme based on the learning and service strategy (LS) on the development of pro-social attitudes and attitudes towards immigration. Forty-five students Secondary (20 boys and 25 girls) with an average age of 14.47 years (\pm 0.69) participated. A quasi-experimental design was used. The intervention lasted five months (23 sessions) through the design and development of sports events. The results show a significant improvement in prosocial attitudes in the students who gave the service. However, there were no differences in attitudes towards immigration. On the other hand, the participants valued positively the organization and its contribution in the education in values and improvement of coexistence. It is beneficial to enrich the curriculum with ApS experiences in order to offer authentic learning experiences to the students.

Keywords: transforming methodologies; educational intervention; prosociality; physical education

Introducción

En la actualidad existe preocupación por las tasas de abandono y fracaso escolar (Rojas, 2018). Según datos de la Encuesta de Población Activa (EPA, 2018) el 17.9% de los jóvenes españoles abandonan prematuramente sus estudios. En la comunidad autónoma andaluza esta cifra alcanza el 21.9%. Estos datos se alejan de la media europea (MECD, 2017) que durante 2017 se situaba en un 10.7%.

Los factores que indican sobre el abandono prematuro pueden dividirse en cuatro dimensiones: personal, familiar, social y educativa (Hernández & Alcaraz, 2018). Los factores más mencionados por los jóvenes parecen ser la escasa motivación y el desinterés por los estudios (Romero & Hernández, 2019). En este sentido, una de las razones explicativas de la desmotivación es el denominado *desdibujamiento* del sentido de la educación y la despersonalización de los aprendizajes (Coll, 2016). Este fenómeno hace referencia al cuestionamiento creciente del sentido de la educación escolar, como es la sospecha de que una parte de los contenidos y competencias incluidas en los currículos oficiales no preparan al estudiante para responder a las exigencias del

mundo real o la falta de interés de un sector relativamente amplio del alumnado por contenidos que perciben poco funcionales en el marco proyecto de vida personal o profesional futura (Martín, Solari, De Vicente, Luque, Nieto, & Coll, 2018). Es por ello que uno de los retos que debe afrontar la educación pasa por lograr que el alumnado viva también experiencias reales de participación en la comunidad además de la información, reflexión y deliberación que proporcionan las sesiones de clase (Lorente, & Martos, 2018; Puig, Gijón, Martín, & Rubio, 2011).

Por otra parte, para la comunidad científica ha resultado de interés promover la prosocialidad en la niñez y adolescencia para potenciar habilidades sociales (Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005), la integración social (Lam, 2013), la internalización de valores (Padilla, & Fraser, 2014) y la disminución de conductas desadaptativas (Padilla, Carlo, & Nielson, 2015; Richaud, Mesurado, & Kohan Cortada, 2012). Se entiende por conducta prosocial todo acto voluntario y positivo con intención de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Se trata de una conducta maleable, que puede ser fomentada a través de actuaciones educativas, prueba de ello son las diferentes intervenciones educativas realizadas (Caprara, Kanacri, Zuffiano, Gerbino, & Pastorelli, 2015; Garaigordobil, 2011; Mesurado, Distefano, & Falco, 2018; O'Hare, Biggart, Kerr, & Connolly, 2015; Romersi, Martínez-Fernández, & Roche, 2011).

En relación con lo anteriormente expuesto, diferentes autores (León, Martínez, & Santos, 2018; Lorente et al., 2018; Ortega, 2007) plantean la necesidad de construir espacios educativos donde el alumnado viva experiencias reales de participación con clara aplicación en la vida y hacer de ellos ciudadanos responsables en una sociedad democrática. En este sentido, las metodologías tradicionales han ido dando paso a otros modelos pedagógicos (Fernández, Hortigüela, & Pérez, 2018). Siguiendo a Rovegno (2006) los modelos pedagógicos están basados en la interdependencia y la irreductibilidad de las relaciones entre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto. En el caso particular del Aprendizaje servicio (ApS), a pesar de no ser considerado en la actualidad como un modelo pedagógico, es una propuesta pedagógica ampliamente desarrollada en EEUU en programas de actividad física (Dauenhauer J., Glose, S., & Watt, C., 2015). Su potencial radica en la fuerte vinculación entre los contenidos curriculares y los contextos reales de forma experiencial (Rodríguez, 2014). Según Bringle, & Clayton (2012), el ApS:

“Implica la integración de material académico, actividades de servicio comunitario relevantes y la reflexión crítica en una asociación recíproca que involucra a los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad para lograr objetivos de aprendizaje académicos, cívicos y personales, así como para lograr propósitos públicos” (p. 105).

Sus efectos pueden englobarse en cuatro ámbitos: académicos, personales, sociales y de ciudadanía (Billig, 2002; Elyer, & Giles, 1999).

El caso específico de la Educación Física (EF) y el deporte, la evidencia sugiere que el uso de ApS en este campo puede tener un impacto positivo en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas (Gil, Moliner, Chiva, & García, 2016), además de incidir en la adquisición de valores sociales (Capella, Gil, Martí, & Chiva, 2015), el desarrollo efectivo de la personalidad (Chiva, Pallarés, & Gil, 2018), el aumento de la motivación y el incremento del aprendizaje (Galvan, Meaney, & Gray, 2018). Asimismo, ha demostrado ser un estrategia que ayuda al desarrollo de competencias vinculadas con la atención de la diversidad cultural (Peralta, O'Connor, Cotton, & Bennie, 2016), siendo

especialmente efectiva en contextos vinculados a inmigración, puesto que permite el acercamiento recíproco de los individuos y sus respectivas culturas en un escenario real de relaciones (d'Arlach, Sánchez, & Feuer, 2009) y no en el contexto simulado de la escuela.

Por todo ello, el principal objetivo del presente estudio fue valorar la eficacia de un programa ApS en la mejora de las actitudes prosociales y actitudes ante la inmigración. La hipótesis de partida fue: (1) los estudiantes que imparten el servicio al concluir el programa ApS en EF mejorarán sus actitudes prosociales; (2) los estudiantes que impartieron el servicio mejorarán sus actitudes ante la inmigración. El segundo objetivo fue valorar el programa educativo a través de las impresiones de los participantes sobre la función desempeñada como monitor deportivo, la organización del programa y la contribución en la educación en valores, la mejora de la convivencia y la promoción de la actividad física.

Metodología

Participantes

Participaron del estudio un total de 45 estudiantes que impartieron el servicio pertenecientes a un centro de Secundaria ubicado en la provincia de Cádiz (España), 20 de sexo masculino (44.4%) y 25 femenino (55.6%), con una edad media de 14.47 años (± 0.69 ; $M_{\text{masc}}=14.75$ y $M_{\text{fem}}=14.24$). El criterio de selección de la muestra fue por conveniencia.

Procedimiento

Se empleó un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con medidas pre test y post test en grupos reales. Previo al comienzo del programa se informó a la dirección del centro y departamento de EF de las pretensiones del mismo. Posteriormente, se expusieron las intenciones del proyecto a los propios participantes y se solicitaron permisos a sus representantes legales. La participación fue totalmente voluntaria y se garantizó en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos de los estudiantes. El presente estudio fue supervisado por un comité científico e inserto en dos programas: (1) "Elaboración de materiales y recursos didácticos" de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía, MCO-010/18) y (2) "Start the change", un proyecto co-financiado por la Comisión Europea (CSO-LA/2017/388-169). Durante todo el proceso se recibió apoyo externo de una organización no gubernamental (ONG).

Programa de intervención

Se implementaron tres ciclos sucesivos de dificultad creciente de la enseñanza basada en ApS. Para ello, se emplearon un total de 23 sesiones de intervención directa en tiempo de tutoría y EF. Cada ciclo lo conformaban tres fases, siguiendo las recomendaciones de Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007): preparación (del educador y con el grupo), ejecución con el grupo y evaluación (con el grupo y del educador). Cronológicamente la fase de desarrollo se inició en diciembre de 2017 y finalizó en abril de 2018: (Ciclo 1) 9 sesiones, diciembre-enero 2018; (Ciclo 2) 5 sesiones, febrero 2018; (Ciclo 3) 9 sesiones, marzo-abril 2018 (figura 1).

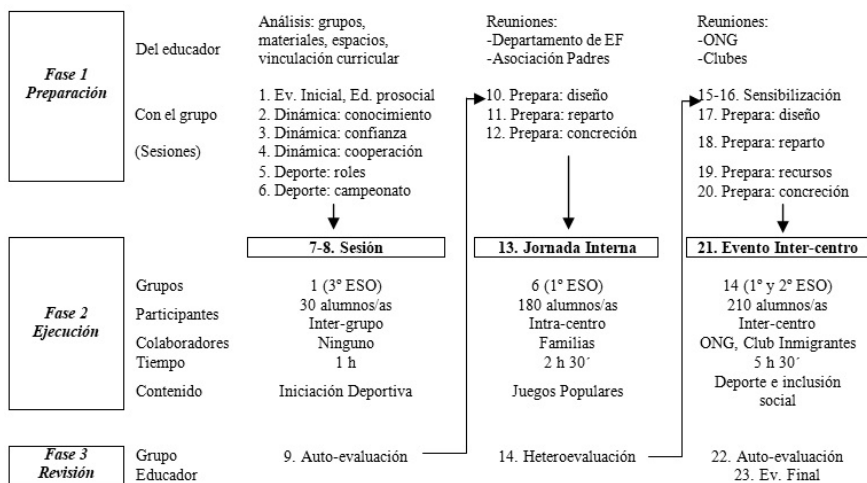


Figura 1. Fases del Programa de ApS en Secundaria

Preparación del docente

Previo a la intervención con el grupo, se detectaron necesidades mediante la técnica de debate dirigido. Tres fuentes de información orientaron a formular interrogantes a los estudiantes y determinar el servicio (tabla 1): (1) interna, en EF, (2) externa, departamento de EF, asociación de padres y madres y centro educativo, (3) Externa, ONG.

Tabla 1

Fase preparatoria: determinación del servicio socio-deportivo

Fuente	Pregunta	Servicio
Interna. EF.	¿Qué puedes aportar tú para ayudar a tus compañeros en clase de EF?	Dirigir una parte de la sesión de EF (para los propios compañeros de grupo).
Externa. Departamento EF, Asociación de padres, Centro.	¿Qué propones para aumentar el tiempo de práctica jugada de los menores del instituto?, ¿cómo puedes ampliar la participación de las familias en la vida del centro?	Diseñar y desarrollar una jornada interna de juegos populares (para estudiantes de menor edad y familias).
Externa. ONG.	¿Cómo afrontas el fenómeno migratorio?, ¿quieres aportar alguna iniciativa práctica desde EF?	Diseñar y desarrollar un gran evento deportivo para promover la paz entre diferentes centros educativos de la ciudad y dar visibilidad a un club de inmigrantes de la ciudad (comunidad educativa, estudiantes de otros centros, deportistas inmigrantes).

Una vez definidas las necesidades, oportunidades y propuesta inicial del servicio a realizar, estudiamos la vinculación del proyecto con la normativa educativa. En nuestro caso existían claras referencias en el currículo a la mejora de competencias sociales, como la responsabilidad personal o el trabajo en equipo; además de contenidos propios de EF, entre los que se incluye la participación en la planificación y organización de actividades físicas (Orden de 14 de julio de 2016, por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía).

En tercer lugar, en la planificación estratégica se esbozaron los objetivos que guiaron y orientaron el proyecto, se discernió sobre los posibles participantes, la actividad principal que se podría generar y los instrumentos de evaluación del aprendizaje del alumnado.

En cuarto lugar, en la planificación operativa, que supone el último eslabón en la concreción del proyecto, se definieron las tareas específicas imprescindibles, que a su vez permitieron confeccionar el calendario de actuaciones. Finalmente, se tomó contacto con colaboradores que podían aportar cualquier apoyo: económico, de difusión, sobre recursos materiales o humanos.

Preparación de grupos que imparten el servicio

Una vez determinado el servicio idóneo para hacer frente a las necesidades se inició un período de trabajo con los grupos. En este proceso se diferencian cuatro sub-etapas: (1) constitución, (2) formación, (3) planificación estratégica y (4) planificación operativa.

El inicio del programa partió de un trabajo de dinámicas de grupo para facilitar el conocimiento mutuo, la mejora de la confianza, la cohesión y la comunicación, al haber sido empleada esta estrategia para favorecer el trabajo en grupo cooperativo (Fernández, 2017).

En base a la propuesta de Puig et al., (2011) sobre pautas de actuación, durante todo el proceso se trató de fomentar en los participantes los siguientes objetivos: (a) una mirada crítica con su entorno; (b) la participación discente; (c) un compromiso (personal, de grupo y con el objetivo social) por parte de todos los agentes implicados en el proceso (estudiantes y coordinador); (d) la consecución de resultados evaluables que refuercen la valía del grupo.

En este proceso, persistimos en abordar la formación del estudiante persiguiendo una serie de características que serían necesarias para ejercer como monitor en las diferentes actuaciones (Capella et al., 2015): madurez, carácter decidido, compromiso y buena predisposición a colaborar. Para ello, se tomó como referencia las orientaciones de aprendizaje prosocial para la mejora de las actitudes y habilidades de relación interpersonal (Roche, 1995): mirada, sonrisa, saludo, escucha, pregunta, agradecer y comunicar en público. Estos contenidos se abordaron a través de la sensibilización cognitiva.

Dentro del programa formativo del estudiante se esbozaron, de forma progresiva y secuencial, pautas para la organización y desarrollo de eventos deportivos (tabla 2).

Tabla 2

Fase preparatoria: organización del grupo que imparte el servicio

Ciclo de ApS	Servicio	Descripción de funciones
1	Sesión de EF.	Desempeño de función arbitral, dirección de sesión de EF, organización (materiales, grupos, espacios).
2	Jornada interna.	Coordinación con padres y madres, explicación de actividades, evaluación de comportamiento, control de material, seguimiento de grupo.
3	Jornada inter-centro.	Responsable de grupo (acogida y gestión de grupo), arbitraje (favorecer el juego limpio, enseñar, mantener un control de la actividad, elaborar actas y clasificaciones), ponente (elaboración, ensayo y exposición de discursos: bienvenida, acto por la paz o clausura), monitor de taller (sensibilización hacia la inmigración en colaboración con técnicos especialistas en educación para el desarrollo).

Otro de los elementos que se consideraron fue dar a conocer al grupo las características de los colectivos hacia los que iba dirigido el servicio. En el segundo ciclo, se analizaron las características de los compañeros de menor edad y se propusieron medidas de actuación acordes a éstos. Por su parte, en el tercer ciclo, se dio a conocer la experiencia real de deportistas inmigrantes de la ciudad a fin de contextualizar el servicio.

En la planificación estratégica con el grupo se presentaron programas desarrollados en otras ediciones y se les orientó para que de forma indagativa pudiesen valorar los objetivos del programa (no solo deportivo, sino educativo) y nuestras posibilidades en cuanto a espacios y recursos humanos. Este análisis nos llevó a determinar las actividades más ajustadas para cada espacio y definir el número máximo de participantes y, a su vez, el número mínimo de monitores.

Fase de ejecución

Durante la fase de ejecución se detallaron las funciones de cada monitor y se realizó un seguimiento de las actuaciones de los participantes.

En el primer ciclo se implementaron dos sesiones de iniciación deportiva en clase de EF dirigidas por los propios estudiantes. Para ello se establecieron grupos de trabajo y a cada uno se le encomendó una tarea: calentamiento, explicación de la sesión, organización de material, arbitraje, evaluador (comportamiento) y jugador de campo.

Respecto al segundo ciclo se desarrolló una actividad de media jornada (tres horas de duración). Se organizaron grupos con una ratio 1/10 (monitor / alumno). Los estudiantes que realizaban el servicio estuvieron acompañados en todo momento por un representante de la asociación de padres de alumnos. Los espacios se distribuyeron en tres grandes zonas con seis juegos populares en cada una (18 actividades). Se establecieron tiempos de rotación de 15 minutos, invirtiendo los dos primeros a organizar material y el reparto de grupos.

Finalmente, en el tercer ciclo la actividad tuvo una duración de una jornada escolar (seis horas). Participaron 14 grupos de estudiantes de primero y segundo de ESO. Se ofertaron un total de siete actividades (cuatro deportes alternativos, dos juegos populares y un taller de sensibilización). Los grupos se organizaron con una ratio 1/10. Para el evento se contó con la colaboración del departamento de EF y voluntarios de una ONG local. La jornada se inició con la acogida por parte del centro a los participantes externos. Los tiempos de participación en cada actividad fueron de 30 minutos, con un total de cinco rotaciones. Con el fin de dar visibilidad a todos los alumnos del centro, se realizó en tiempo de recreo un acto por la paz y un partido de exhibición, con participación de jugadores deportistas federados inmigrantes. La jornada culminó con un acto de clausura.

Fase de evaluación

Los participantes revisaron: el servicio ofrecido y la aportación que les había supuesto a nivel personal.

Instrumentos

- Cuestionario de Clima Prosocial Escolar (Roche, 2004). Mide el clima prosocial percibido por los adolescentes en el contexto escolar. Está compuesto por una escala tipo *Likert*, con cinco opciones de respuesta: uno (muy raramente), dos (alguna vez), tres (diversas veces), cuatro (a menudo) y cinco (casi siempre). Se plantean situaciones y cada estudiante deberá responder de acuerdo con la frecuencia con que considera que se dan dichas situaciones en el colectivo del contexto escolar (e.g. “valora positivamente el trabajo de los demás y defiende a compañeros y profesores”). El análisis de fiabilidad realizado en pretest y posttest, ofreció una *alpha de Crombach* de 0.783 y 0.843 respectivamente.
- Cuestionario sobre actitudes relacionadas con la inmigración (Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia, & Etxeberria, 2012). Está constituido por un total de 20 ítems dividido en dos sub-escalas: 10 redactadas en positivo (e.g. “los inmigrantes nos ayudan a vivir mejor”) y 10 en negativo (e.g. “reciben más ayudas que los de aquí”). Los participantes debían responder en una escala tipo *Likert* 1-10, siendo 1 (nada de acuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo). El análisis de fiabilidad realizado en pre test y posttest para las dos escalas, positiva y negativa ofrece una *alpha de Crombach* de 0.738 y 0.728 para la escala positiva, y de 0.740 y 0.770 para la escala negativa.
- Cuestionario de satisfacción final del programa. Se trata de un cuestionario realizado *ad hoc* compuesto por 36 ítems agrupados en seis dimensiones: (1) valoración de la actuación de los monitores ayudantes (2) educación en valores; (3) mejora de la convivencia; (4) contribución en la promoción de la práctica de la actividad física y mejora de la salud; y (5) satisfacción con la organización del programa y sus actividades. La respuesta viene definida en una escala tipo *likert* 1-5, siendo: uno, (nada), dos (poco), tres (regular), cuatro (bastante) y cinco (mucho). El cuestionario finaliza con una pregunta abierta para proponer orientaciones de mejora: “¿Cuál es tu opinión personal? ¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías? ¿Deseas realizar alguna propuesta de mejora?”. La validación del cuestionario se realizó a través de expertos en intervención social y promoción

deportiva. En la redacción de los ítems se tomó como referencia el cuestionario empleado por Lamonedá (2017).

Análisis estadístico

En primer lugar se realizó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para determinar la normalidad de los datos. Las variables estudiadas no presentaron una distribución normal, por lo que recurrimos al análisis a través de pruebas no paramétricas. Con el objetivo de conocer los cambios que el programa de intervención había generado en los estudiantes en las actitudes prosociales y hacia la inmigración se recurrió al *Test de Wilcoxon* para muestras pareadas. Finalmente, se muestra la consistencia interna a través del estadístico *alpha de Crombach* para los cuestionarios: clima prosocial escolar y actitudes ante la inmigración. En la interpretación de datos en escalas tipo *likert* con rango 1-5 se consideraron valores satisfactorios las puntuaciones entre 4 y 5 puntos.

Por otra parte, se realizó un análisis descriptivo con los datos recabados a través del Cuestionario de Satisfacción Final del Programa.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico para Ciencias Sociales (IBM SPSS, v. 20.0 para Windows). El nivel de significancia estadístico establecido ha sido de $p < 0.05$.

Análisis y Resultados

Efectos del programa ApS en la prosocialidad

Los estudiantes que realizaron el servicio mejoraron sus actitudes prosociales. Como puede apreciarse en la tabla 3, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en los resultados totales entre pretest y posttest. Los participantes en el programa ApS incrementaron sus puntuaciones en dos ítems: 1 (ayuda) y 8 (se alegra y también comparte su tristeza). No se apreciaron diferencias en el resto de ítems que compone la escala: 2 (cuidar instalaciones), 3 (dar), 4 (explicar), 5 (tranquilizar), 6 (valorar a los demás), 7 (escuchar), 9 (acercarse) y 10 (crear buen clima).

Los participantes mostraron su acuerdo ($M > 4$) al finalizar el programa en dos ítems: 4 (explica) y 10 (buen clima).

Tabla 3

Evolución de la valoración de actitudes prosociales por cada ítem y total

	Pre	Post	Sig
1. Ayuda a los compañeros	3.27 (1.19)	3.88 (1.21)	.000
2. Deja las instalaciones de la escuela en orden	3.23 (1.26)	3.23 (1.22)	.784
3. Da, deja o presta sus objetos personales	3.85 (1.11)	3.71 (1.11)	.615
4. Explica a los demás cosas que no hayan comprendido	4.10 (1.08)	4.27 (0.82)	.061
5. Tranquiliza al que está nervioso o anima y consuela	4.08 (1.10)	3.79 (1.67)	.137

	Pre	Post	Sig
6. Valora positivamente el trabajo de los demás	3.27 (1.27)	3.46 (1.25)	.186
7. Deja lo que está haciendo y escucha bien	2.88 (1.11)	3.04 (1.17)	.191
8. Se alegra de la felicidad de los demás y también comparte su tristeza	3.23 (0.98)	3.54 (1.30)	.046
9. Se acerca para estar al lado de un compañero solitario	3.46 (1.13)	3.50 (1.22)	.056
10. Contribuye a la creación de un buen clima de armonía	4.10 (1.22)	4.15 (0.96)	.311
Total	3.53 (0.67)	3.65 (0.76)	.044

Se aportan estadísticos descriptivos: M (SD) y prueba de Wilcoxon para muestras pareadas.

Efectos en las actitudes hacia la inmigración

Los estudiantes que realizaron el servicio no mejoraron sus actitudes hacia la inmigración. La tabla 4 muestra una ausencia de diferencias significativas tanto para la sub-escala positiva como negativa ($p < 0.05$). Los valores medios en la escala positiva superaron los cinco puntos ($M = 6.21$) y para la negativa la puntuación inferior a cinco ($M = 3.33$).

Tabla 4

Evolución de las actitudes ante la inmigración (total)

	Pre	Post	Sig
Escala positiva de actitudes ante la inmigración	5.97 (1.36)	6.21 (1.13)	.156
Escala Negativa de actitudes ante la inmigración	3.26 (1.10)	3.33 (1.17)	.783

Se aportan estadísticos descriptivos: M (SD) y prueba de Wilcoxon para muestras pareadas. Para la escala positiva: puntuaciones > 5 puntos son favorables a la inmigración. En la escala negativa, valores < 5 son a favor de la inmigración

Valoraciones post-intervención

Se muestran los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de los ítems que componen cada sub-escala del cuestionario de valoración y la reflexión que arrojaron los participantes al concluir el programa. Como puede apreciarse en la figura 4, los campos valorados satisfactoriamente ($M > 4$): fueron tres: 2 (educación en valores), 3 (mejora de la convivencia) y 5 (organización); y los ámbitos que recibieron puntuaciones inferiores, dos: 1 (monitores) y 4 (promoción de salud) (tabla 5).

Tabla 5

Valoración final del programa ApS

	M	SD
Monitores	4.06	1.13
20. ¿Se tuvo el mismo trato a todos los participantes independientemente del centro de procedencia, condición social o etnia?	3.97	1.36
29. ¿El trato de los monitores fue correcto?	4.28	0.94
30. ¿Los monitores escuchaban y atendían a los participantes?	4.11	1.07
31. ¿Los monitores animaban a participar en las actividades?	4.34	0.93
32. ¿Los monitores lograban organizar bien a los equipos?	4.14	1.06
33. ¿Las funciones arbitrales se realizaron correctamente?	3.54	1.42
Educación en valores	4.10	1.03
1. ¿Consideras importante conmemorar día del deporte por la Paz con diferentes centros y clubes?	4.30	0.93
2. ¿Fueron útiles las actividades previas al encuentro (trabajos, visionado de reportajes, presentaciones...)?	3.96	0.94
3. ¿Es necesario realizar actos por la paz durante un encuentro deportivo?	4.32	0.95
13. ¿Esta iniciativa permitió conocer a colectivos inmigrantes de tu ciudad?	4.24	1.03
14. ¿Ayudó a valorar a chicos/as inmigrantes de tu ciudad?	4.05	1.04
15. ¿Los talleres de sensibilización resultaron útiles para los participantes?	3.64	1.37
16. ¿Crees que este tipo de eventos en general son beneficiosos a nivel personal y social?	4.21	0.97
Convivencia	4.23	1.05
7. ¿Este tipo de actividades ayudan a conocer a chicos/as de tu ciudad?	4.23	1.13
8. ¿Contribuyen a mejorar las relaciones entre chicos/as de diferentes centros?	4.23	0.98
9. ¿Los participantes tuvieron una buena actuación con el oponente? (respetar y no insultar, dar la mano ...)	3.92	1.22
10. ¿Los participantes tuvieron buena disposición para jugar en equipos mixtos (chicos y chicas juntos)?	4.43	0.87
11. ¿Los participantes se organizaron bien para que pudiesen jugar todos a todas las actividades?	4.13	0.95
12. ¿La actuación de los participantes fue deportiva con el árbitro? (respeto a las decisiones arbitrales, no protestar)	3.87	1.29
Salud	3.41	1.40
4. ¿La participación en esta jornada te animó a realizar deporte fuera del instituto?	3.26	1.55

5. ¿Este tipo de actividades ayudan a motivan a los estudiantes a asistir e implicarse con su instituto?	3.65	1.20
6. ¿Tu interés para realizar actividad física en la jornada fue mayor que la que sueles tener en clase de EF?	3.32	1.47
Organización del programa	4.19	1.03
17. Entre las actividades extraescolares organizadas por su centro, ¿cómo valoras este tipo de actividades?	4.26	0.90
18. ¿Se dio las mismas oportunidades de participación a chicos que a chicas?	4.58	0.93
19. ¿Los alumnos/as del centro tuvieron las mismas oportunidades de participar en el encuentro?	3.96	1.26
27. ¿La organización de los torneos deportivos fue adecuada?	4.37	0.85
34. ¿Consideras que fueron justas las puntuaciones establecidas durante el encuentro?	3.21	1.49
35. ¿La organización del evento en relación con el resto de actividades del centro fue buena?	4.30	0.87
36. ¿Volverías a realizar esta actividad otra vez?	4.64	0.90
Se aportan estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de cada sub-escala: M (SD)		

Opinión personal final

El cuestionario de satisfacción del programa reportó datos cualitativos sobre la opinión personal del estudiante que realizó el servicio. En este sentido, los participantes comprendieron la utilidad de la experiencia de ApS como aprendizaje significativo, con clara transferencia en la vida personal.

“Pienso que lo positivo de esta actividad es que conocía a muchas personas, te ayuda a relacionarte mejor y aprendes cosas que te van a servir para la vida diaria, a conocerte, a tener más paciencia hacia los demás.”

Entre las reflexiones, apreciaron la oportunidad que se les había brindado de desarrollar actividades en las que debían demostrar responsabilidad tanto en lo personal como en lo social.

“Nunca fui ayudante con un cargo de responsabilidad y me gustó bastante.”

Destacaron los beneficios que les suponía para el desarrollo de habilidades sociales como la mejora de la comunicación, desinhibición o liderazgo.

“Nos ayudó a tener la responsabilidad de controlar niños, coger un poco de experiencia, a la gente tímida a relacionarse mejor en público.”

Como propuestas de mejora, destacaron tanto capacitar a los árbitros como mejorar la deportividad de los participantes hacia los colegiados.

“Falta de respeto puntual de algún alumno. Algunos chicos no eran educados cuando se dirigían a los árbitros. Algunos alumnos faltaron el respeto a sus compañeros (...) algunos árbitros debieron realizar mejor su función.”

Discusión

Los resultados muestran un incremento significativo en los valores promedio de la escala de actitudes prosociales ($p < 0.05$). En virtud de los datos obtenidos podemos confirmar la primera hipótesis, los participantes en el programa ApS en EF han mejorado sus actitudes prosociales. A pesar de la evolución positiva, los resultados deben ser considerados con cautela, ya que tan solo mejoraron dos ítems de los diez que componen la escala: la ayuda a los demás (ítem 1) y el deseo de compartir alegrías y tristezas (ítem 8). Así mismo, al interpretar los estadísticos descriptivos obtenemos valores promedio de la escala inferiores a cuatro puntos y tan solo se detectaron dos ítems al culminar el programa en los que los participantes mostraron su aprobación: 4 (explica) y 10 (buen clima).

Estos resultados coinciden con trabajos que habían empleado el ApS para mejorar de las habilidades sociales (Chiva, Capella, & Pallarès, 2018; Yorio & Ye, 2012) o para promover el cambio social en tres niveles: alumnado, comunidad e institución académica (Martínez, Melero, Ibáñez, & Sánchez, 2018). En particular, son relativamente pocas las iniciativas de ApS que se han enfocado en entornos de EF con jóvenes (Carson, & Raguse, 2014). Por esta razón, el programa que se presenta puede ser una buena guía para futuros trabajos. En su diseño integra tres niveles de intervención: en el aula, en tiempo de recreo y durante una jornada escolar. Se caracteriza por: (1) abordar temas sociales de interés (inmigración), contenidos propios de EF (arbitraje, monitor deportivo, organización de eventos) y el desarrollo de actitudes prosociales; (2) desarrollar experiencias de intervención directa con diferentes colectivos: estudiantes (de su mismo grupo, de su propio centro, de otros Institutos), colectivos inmigrantes, asociación de padres y madres de alumnos y voluntarios de ONG.

Por otro lado, se han desarrollado programas para promover las actitudes prosociales a través de actividades cooperativas (Garaigordobil, 2011; Ruíz, Bueno, & Bueno, 2015), pero se desconoce la hibridación del modelo ApS y programas para el incremento prosocial. En este sentido, se ofrece una propuesta que fusiona con éxito el potencial de programas prosociales con la aplicación mediante un servicio socio-deportivo. Revierte interés este tipo de iniciativas debido a que ambos modelos se benefician. Para ApS los programas de desarrollo prosocial complementan el trabajo experiencial con una formación moral en los participantes: en el desarrollo de habilidades sociales de escucha, empatía o valoración positiva de los demás (Roche, 1995; Mesurado et al., 2018).

En lo que respecta a la segunda hipótesis, los estudiantes mejorarían sus actitudes ante la inmigración, no se apreciaron cambios en las actitudes ante la inmigración al concluir el programa ApS, por lo que debemos rechazarla. En este caso, el programa no fue eficiente para sensibilizar a los estudiantes sobre el fenómeno migratorio. Las puntuaciones obtenidas por los participantes en las dos escalas fueron ligeramente favorables ante la inmigración. Por esta razón, coincidimos con Ballesteros y Fontecha (2019) al sugerir que se debe seguir avanzando en el desarrollo de estrategias para fomentar la interculturalidad en los centros educativos. En el caso de las aportaciones que recurran a la estrategia ApS, puede resultar de interés fortalecer las relaciones previas a la intervención (Dauenhauer et al., 2015). En esta propuesta se enfatizó en la

labor de gestión de eventos deportivos para el buen desempeño de funciones de responsabilidad como árbitro y monitor deportivo, mermando el contacto con colectivos inmigrantes, que se apenas se redujo a una jornada.

En tercer lugar, referente a las impresiones de los participantes al concluir el programa, se mostraron satisfechos con la organización, los beneficios sociales y para la educación en valores. En este sentido, reconocieron que las actividades les habían ayudado a reflexionar, aprender sobre realidades sociales diferentes a las suyas, sensibilizarse y comprender a otras personas, fomentar la no discriminación y la paz. En este sentido, corroboramos los hallazgos de anteriores estudios que mostraron como el uso coherente de la EF y el deporte puede ser aprovechado para promover el desarrollo de la paz (Fraile, López, Ruíz, & Velázquez, 2008; Lamoneda, 2017; Welty, Lyras, Cunningham, Cohen, & Bruening, 2015; Velázquez, & Fernández, 2002). Sobre la contribución del programa en la mejora de la convivencia, destacaron: la mejora de las relaciones sociales entre participantes de diversa procedencia. Esta consideración tiene correspondencia con los trabajos de Peachey, Lyras, Cunningham, Cohen, y Bruening (2015), que demostraron la influencia positiva entre el desarrollo social a través del desarrollo de eventos deportivos. En relación con lo anterior, cabe mencionar cómo uno de los participantes destacaba su utilidad como aprendizaje significativo. En este sentido, ApS puede ser considerado un modelo para la personalización de los aprendizajes, frente al “desdibujamiento de la enseñanza”, al dotar de experiencias reales con clara vinculación en la vida personal (Coll, 2016; Lorente et al., 2018).

Sobre la actuación de los monitores, se mostraron críticos con su intervención. Valoraron que habían tenido un buen trato con los demás, pudieron organizar adecuadamente a sus respectivos equipos, escuchar y atender a los participantes. Si bien, revelaron a sus principales aspectos a mejorar: el desempeño de funciones arbitrales. Por otra parte, entre las reflexiones, apreciaron la oportunidad que se les había brindado de adquirir una responsabilidad o desarrollar habilidades sociales. Teniendo en consideración las apreciaciones de los participantes, parece evidente que la llamada “participación proyectiva” como última fase del ApS clave en el programa. Como ha sido expuesto con anterioridad, el ApS promueve la participación y el empoderamiento discente, haciendo de éstos agentes activos, con una alta implicación en el desarrollo de competencias sociales y, a su vez, que promueve el sentido crítico (García & Lalueza, 2019; Novella & Trilla, 2014).

En relación con la promoción de la actividad física y la mejora de la salud, los resultados fueron los que recibieron la puntuación más baja. Se pone en entredicho que un servicio ofrecido de una duración de una jornada pueda animar a los estudiantes a realizar actividad física fuera del instituto o estar más motivados en sus respectivas clases de EF. Estos resultados son comprensibles, ya que difícilmente podemos modificar cambios con una duración tan reducida. En este sentido, los resultados no coinciden con anteriores trabajos de ApS, en los que se obtuvieron resultados beneficiosos en la promoción de la salud (Taylor, Pruitt, & Fasolino, 2017; Rosenkranz, 2012).

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el reducido tiempo de intervención con cada colectivo. Coincidimos en este caso con Stoecker, Martin, Seblonka, Hilgendorf y Nellis (2008) al considerar que desarrollar eventos deportivos de una sola vez dificulta el conocimiento entre los estudiantes que proponen el servicio, los colaboradores (padres, ONG, profesores) y beneficiarios del servicio (estudiantes de menor edad). Para paliar las carencias en las mejoras de las actitudes hacia la inmigración sería conveniente incrementar la duración de la intervención, a fin de garantizar un mayor contacto directo e indirecto entre diferentes colectivos. Así mismo, sería intere-

sante incorporar diferentes estrategias de cambio de actitudes, dotar a los estudiantes que realizan el servicio de mayor información e incorporar momentos de reflexión.

Por otra parte, este estudio se centra exclusivamente en el colectivo que implementó el servicio. Por esto, en futuros trabajos resulta de interés analizar las repercusiones en los receptores del servicio.

Conclusiones

En primer lugar, el presente estudio proporciona un programa original de ApS implementado por jóvenes estudiantes de EF. Se caracteriza por integrar en el currículo de EF el desarrollo de habilidades sociales para la mejora de las actitudes prosociales y propiciar el contacto con diferentes colectivos (estudiantes de menor edad, voluntarios de ONG, asociación de padres y madres de alumnos y deportistas inmigrantes).

Tras la intervención realizada, los resultados muestran que el programa ApS puede resultar interesante para promover actitudes prosociales en adolescentes, si bien no logra mejorar las actitudes ante la inmigración. Para paliar estas carencias se debe intentar incrementar la duración de la intervención con cada colectivo.

Agradecimientos

No quisiéramos finalizar sin agradecer el empeño de los estudiantes, padres y profesores del IES Fernando Quiñones de Jerez de la Frontera, los voluntarios de la ONG Madre Coraje y los jugadores del Club de Fútbol Alma de África.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros, M. A., & Fontecha, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. doi: 10.15366/tp2019.33.002
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80(4), 184-189.
- Bringle R. G., & Clayton P. H. (2012). Civic Education through Service Learning: What, How, and Why? En: McIlrath L., Lyons A., Munck R. (Eds.) *Higher Education and Civic Engagement*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95.
- Capella, C., Gil, J., Martí, M., & Chiva, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el Grado de Educación Infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la Educación Física. *Profesorado*, 19(1), 334-348.
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Zuffiano, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2211-2229. doi: 10.1007/s10964-015-0293-1
- Chiva, O., Pallarés, M., & Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.

- Chiva, O., Capella, C., & Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. doi: 10.6018/rie.36.1.270581
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dauenhauer, J., Glose, S., & Watt, C. (2015). Design, delivery, and outcomes from an interprofessional fall prevention course. *Gerontology & Geriatrics Education*, 36, 278-301. doi: 10.1080/02701960.2015.1031891
- D'Arlach, L., Sánchez, B., & Feuer, R. (2009). Voices from the Community: A Case for Reciprocity in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg (Vol. Ed) W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Nueva York: Wiley.
- Etxeberría, F., Murua, H., Arrieta, E., Garmendia, J., & Etxeberría, J. P. (2012). Inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 97-131.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fernández, J., Hortigüela, D., & Pérez, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Fraile, A., López, V. M., Ruíz, J. V., & Velázquez, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Galvan, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the Reciprocal Nature of Service-Learning for Underserved Students and Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363-372.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Hernández, M. A., & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta de Población Activa*. Recuperado de: <https://www.ine.es>
- Lam, C. M. (2013). Prosocial involvement as positive youth development construct: A conceptual review. *Journal of Alternative Medical Research*, 5(1), 9-18.

- Lamonedá, J. (2017). Intervención para educar a adolescentes en una cultura de paz a través del deporte en contextos de exclusión. *E-balonmano: Journal of Sport Science*, 13(3), 225-236.
- León, O., Martínez, L. F., & Santos, M.L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- Lorente, E., & Martos, D. (2018). *Educación física y pedagogía crítica*. Propuestas para la transformación personal y social. Lleida: Universidad de Valencia y Lleida.
- Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M. J., Nieto, M., & Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 37-61. doi: 10.1344/RIDAS2018.5.4
- Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E., & Sánchez, M.C. (2018). *El aprendizaje-servicio en la universidad*. Salamanca: Comunicación social.
- Mesurado, B., Distéfano, M. J., Robiolo, Y., & Richaud, M. C. (2018). The Hero program: Development and initial validation of an intervention program to promote prosocial behavior in adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*. doi: 10.1177/0265407518793224
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Abandono escolar temprano en España*. Recuperado de: www.educacionyfp.gob.es
- Novella, A., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. Novella, A. Llana, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla, & I. Agud, *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona: GRAÓ.
- O'Hare, L., Biggart, A., Kerr, K., & Connolly, P. A. (2015). Randomized controlled trial evaluation of an after-school prosocial behavior program in an area of socioeconomic disadvantage. *The Elementary School Journal*, 116, 1-29. doi: 10.1086/683102
- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Padilla, L. M., Carlo, G., & Nielson, M. G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child Development*, 86(6), 1759-1772. doi: 10.1111/cdev.12411.
- Padilla, L. M., & Fraser, A. M. (2014). How much is it going to cost me? Bidirectional relations between adolescents' moral personality and prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 37(7), 993-1001.
- Peachey, J. W., Lyras, A., Cunningham, G. B., Cohen, A., & Bruening, J. (2015). The Influence of a Sport-for-Peace Event on Prejudice and Change Agent Self-Efficacy. *Journal of Sport Management*, 29, 229-244. doi: 10.1123/jsm.2013-0251
- Penner, L. A., Dovidio, J. E., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behaviour: Multilevel perspective. *Annual review of psychology*, 56(1), 365-92.
- Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W., & Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266.
- Pérez, L., & Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. doi: 10.17163/alt.v12n2.2017.04.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.

- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L.A. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., & Kohan Cortada, A. (2012). Analysis of dimensions of prosocial behavior in an Argentinean sample of children. *Psychological Reports: Mental y Physical Health*, 111(3), 687-696.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad. Ciencia y técnica*. Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (2004). *Inteligencia prosocial*. Col. Materiales. Servei de publicacions. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rojas, R. (2018). *El abandono escolar temprano en España: reajuste de responsabilidades*. Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. Doi: 10.5944/educXX1.21351
- Romersi, S., Martínez, J., & Roche, R. (2011). Efectos del programa mínimo de incremento prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de psicología*, 27, 135-146.
- Rosenkranz, R. R. (2012). Service-learning in Higher Education Relevant to the Promotion of Physical Activity, Healthful Eating, and Prevention of Obesity. *International Journal of preventive Medicine*, 3(10), 672-681.
- Rovegno, I. (2006). Teaching and learning tactical game play at the elementary school level: the role of situated cognition. En N. Wallian, M.P. Poggi, & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSP* (pp. 115-126). Besançon: Presses universitaires de Franche-Comte.
- Ruíz, J. V., Bueno, D., & Bueno, I. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 45-64.
- Stoecker, R., Martin, A., Seblonka, K., Hilgendorf, A., & Nellis, M. (2008). The Challenge of Short-Term Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 16-26.
- Taylor, W., Pruitt, R., & Fasolino, T. (2017). Innovative Use of Service-Learning to Enhance Baccalaureate Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 56(9), 560-563. doi: 10.3928/01484834-20170817-09
- Velázquez, C., & Fernández, M. I. (2002). *Educación física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: Peonza.
- Welty, J., Lyras, A., Cunningham, G. B., Cohen, A., & Bruening, J. (2015). The Influence of a Sport-for-Peace Event on Prejudice and Change Agent Self-Efficacy. *Journal of Sport Management*, 29, 229-244. doi: 10.1123/jsm.2013-0251
- Yorio, P., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.