



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIONES EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS QUE
UTILIZAN LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO
EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN
EDUCACIÓN FÍSICA.**

JOHAN RIVAS VALENZUELA

Dirigido por: Enrique Rivera García

DICIEMBRE 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Johan Rivas Valenzuela
ISBN: 978-84-1195-228-6
URI: <https://hdl.handle.net/10481/90442>

Tesis apoyada por el Ministerio de Ciencia e Innovación I + D + i de España PID2019 - 105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033; que lleva por título “Evaluación de proyectos de aprendizaje servicio universitario en actividad física y deportes que se desarrollan con colectivos en situación de desventaja y el impacto que tiene en los agentes participantes.”

Johan Rivas Valenzuela

A mis padres, esposa, familia. Gracias

AGRADECIMIENTOS

Me complace aprovechar este breve espacio para expresar mi más sincero reconocimiento a todas las personas que me han acompañado durante el transcurso de esta etapa.

En primer lugar, deseo expresar mi profunda gratitud al Dr. Enrique Rivera García, quién ha sido más que un director, una persona con una increíble disposición al diálogo, a la orientación constante y con una cercanía increíble. Su compromiso, dedicación, y motivación por nunca dejarme a la deriva en plena pandemia, fue fundamental en todo este proceso doctoral. Recuerdo nuestras reuniones online por mucho tiempo y siempre con esa amabilidad que un estudiante necesita para seguir adelante. Superé ampliamente mis expectativas de trabajo con él, transformándose para mí, en un gran consejero de vida y amigo. No tengo dudas que cuando todo esto acabe seguiremos fortaleciendo nuestros lazos por Chile y España.

Indudablemente, el respaldo y afecto de mi esposa, familia y amigos han sido fundamentales durante todo este largo proceso. Primeramente, deseo expresar mi profunda gratitud a Camila, por entregarme todo el amor que un hombre necesita, por su apoyo, compromiso, paciencia, comprensión y nunca dejarme solo, en definitiva, por ser la mejor compañera de vida que podría tener. A Lorena, mi madre, por todo su esfuerzo durante su adolescencia para entregarme la mejor educación posible, por su dedicación, por su valentía, y por mostrarme siempre el camino correcto hacia el éxito. También a Johan, mi padre, por su disciplina, rigurosidad, apoyo y mostrarme que los objetivos cuando uno los quiere hay que perseguirlos hasta alcanzarlos. A mis suegros, Paulina y Patricio, ya que sin ellos también todo hubiera sido más tormentoso, por entregarme ese cariño, amor, y además, valores que son tan importantes para la vida como el respeto, la honestidad e ir siempre con la verdad por delante para ser una mejor persona, un mejor esposo, y también un caballero con sus ideas claras. A Carmen, porque su forma de afrontar la vida con su experiencia logró en mí, cambiar la forma de ver las cosas y aterrizar con los pies firmes en Granada visualizando siempre el panorama con actitud positiva y una sonrisa. Además de su cariño y su afecto con mi esposa, nunca nos abandonó, por ende, siempre estaremos agradecidos con ella. A Verónica Pizarro que a lo largo del tiempo se han convertido en una consejera académica. La luz que transmite y el amor que tiene con las demás personas también me ha ayudado a ser mejor persona y afrontar la vida con esperanza.

INDICE

RESUMEN	14
ABSTRACT.....	16
I. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN.....	19
1.1. Presentación de la tesis doctoral.....	21
1.2. Interés personal y trayectoria académica.....	23
1.3. Aproximación al objeto de estudio.....	26
1.3.1. Objeto y objetivos específicos que orientan la investigación	26
1.4. Estructura general y contenidos de la tesis doctoral.....	27
II. ANTECEDENTES.....	29
2.1. Ciencias de la actividad física y el deporte.....	31
2.2. Formación del profesorado universitario en la AFyD	32
2.3. Metodologías activas en la AFyD	33
2.3.1. Clase Invertida	35
2.3.2. Resolución de tareas.....	35
2.3.3. Role Playing.....	36
2.3.4. La tertulia dialógica corporal.....	36
2.3.5. Gamificación y aprendizaje activo.....	37
2.3.6. Aprendizaje Basado en Proyectos	37
2.3.7. Aprendizaje Servicio	38
2.4. Un primer acercamiento a las bases teóricas del ApS con la AFyD.....	41
2.5. Origen, antecedentes y evolución del ApS en la AFyD	44
2.6. Evolución del ApSU en la AFyD	48
2.7. El ApS desde una mirada internacional: Países que más investigan.....	51
2.8. Impacto del ApS en las investigaciones científicas	54
2.9. Fases de los programas de ApSU en la AFyD	58
2.9.1. Fase de preparación.....	59
2.9.2. Fase de planificación	59
2.9.3. Fase de ejecución.....	60
2.9.4. Fase de evaluación y reconocimiento.....	60
2.9.5. La fase transversal de reflexión crítica	61
2.10. ApSU en la AFyD vinculada a los objetivos de desarrollo sostenibles	61
2.11. Percepción y emoción del docente frente a proyectos de ApSU en AFyD	63

III.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
3.1.	Introducción y etapas de la investigación.....	71
3.2.	Problema que investigar y su justificación	71
3.3.	Fundamentos paradigmáticos de la investigación	72
3.4.	Metodología Cualitativa.....	73
3.5.	Paradigma interpretativo y enfoque fenomenológico	79
3.6.	Aproximación a las técnicas conversacionales y narrativas en cualitativa	80
3.7.	Grupo focal en la investigación cualitativa.....	82
3.8.	Entrevista Semi-estructurada y su validación científica.....	84
3.9.	Metodología para validar el guion de la entrevista	85
3.9.1.	Contexto y participantes	86
3.9.2.	Técnica de recogida de información.....	87
3.9.3.	Estrategia de análisis utilizada para elaborar el guion de la entrevista.....	87
3.9.4.	Análisis e interpretación de resultados	88
3.9.4.1.	Dimensión (1) “Sobre el proceso de ApS”.....	88
3.9.4.2.	Dimensión (2) “Sobre el rol docente y su identidad”	89
3.9.4.3.	Dimensión del Impacto Social	90
3.10.	Estrategias de análisis utilizadas en la tesis doctoral	90
3.11.	Software Cualitativo Nvivo.....	91
3.12.	Funciones esenciales en la producción de la información con el Nvivo	92
3.12.1.	FASE DE RUPTURA.....	93
3.12.2.	FASE DE ESTRUCTURACIÓN.....	93
3.12.3.	FASE DE DESARROLLO.....	93
3.13.	Estrategia Google Forms para la investigación cualitativa	97
3.14.	Estrategia de análisis utilizada para el grupo focal	97
3.15.	Estrategia de análisis utilizada en las entrevistas individuales.....	98
3.16.	Contextualización metodológica: Aproximación de los atributos de los participantes.....	100
3.16.1.	Atributos del grupo focal	100
3.16.2.	Atributos de los y las participantes de las entrevistas.....	101
3.17.	Rigor científico de la tesis doctoral	103
3.18.	Criterios éticos de la tesis doctoral	104
IV.	RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	107
4.1.	Presentación de los resultados	109

4.2. Análisis del Grupo focal.....	111
4.2.1. Estudio 1: Claves para comprender el impacto social y transformador de los proyectos de ApS desde la perspectiva docente	112
4.2.2. Estudio 2: Perspectivas docentes sobre el impacto social y la relación con las entidades.	120
4.2.2.1. Perspectivas docentes sobre el impacto social del ApSU.....	121
4.2.2.2. Rol del profesorado y el impacto social en las entidades	123
4.2.2.3. Perspectivas para evaluar el impacto social del ApSU	126
4.3. Análisis de las entrevistas individuales, nuevas perspectivas del profesorado.	131
4.3.1. El Docente Frente a sí mismo: Perspectiva emocional, sentimental y valórica.	133
4.3.2. El ApS en la AFyD desde la crítica de los participantes.....	141
4.3.3. Desarrollo social del alumnado desde las perspectivas del docente.....	150
4.3.4. Perspectivas del docente frente a la realización de proyectos en las entidades y su estructura proveniente de la universidad	159
V. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	171
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
VII. ANEXOS.....	201

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Elementos fundamentales del ApS (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio 2022) ...	40
Figura 2 Fases de un programa de ApSU-AFyD (Santos-Pastor et al., 2021).....	59
Figura 3 Objetivos de Desarrollo Sostenible	62
Figura 4 Revisión sistématica. Etapa embrionaria de investigación en percepción docente	72
Figura 5 Diseño y desarrollo de la investigación cualitativa según Quivy & Campenhoudt (2001)	75
Figura 6 Principios de la investigación cualitativa Trigueros-Cervantes et al., 2018....	77
Figura 7 Atributos que identifican a las personas participantes del grupo focal	86
Figura 8 Sistema de Categorías para validar la entrevista	88
Figura 9 Técnicas conversacionales y narrativas en la investigación cualitativa (Trigueros-Cervantes et al., 2018).	91
Figura 10 Fase de desarrollo según Quivy & Campenhoudt (2001)	94
Figura 11 Referencias de categorización del grupo focal en el Nvivo	98
Figura 12 Referencias de categorización de las entrevistas en el Nvivo	99
Figura 13 Atributos de los y las participantes del grupo focal	101
Figura 14 Rigor Científico de la tesis doctoral	104
Figura 15 Criterios éticos de la tesis doctoral.....	106
Figura 16 Mapa del proyecto de la tesis doctoral	109
Figura 17 Consulta de Grupo. Presencia de los códigos de la tesis con los participantes	110
Figura 18 Mapa cartográfico del proyecto. El impacto social de los proyectos de ApSU	112
Figura 19 Relaciones establecidas entre los atributos y las principales metáforas.....	119
Figura 20 Marca de nube de palabras del grupo focal	120
Figura 21 Mapa del proyecto en el análisis del grupo focal	121
Figura 22 Presencia y ausencia de los discursos en el impacto social del ApSU en la AFyD.....	122
Figura 23 Perspectivas docentes sobre su rol en el impacto social del ApSU.....	124
Figura 24 Consulta de Grupo de la tesis	132
Figura 25 Perspectivas docentes sobre sentimientos, valores y emociones.....	134
Figura 26 Análisis de diagrama entre competencias valóricas y ciudadanas	139

Figura 27 Códigos de investigación en ApS con el cruce de los y las participantes ...	148
Figura 28 Referencia Cruzada. Ámbito de proyectos de ApS para trabajar el desarrollo social y la perspectiva de género	152
Figura 29 Diagrama comparativo de la pandemia con la continuidad de las propuestas	165

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Metodologías activas en la docencia universitaria de la AFyD.....	34
Tabla 2 Referencias sobre estudios que abordan la implementación de proyectos de ApSU.....	42
Tabla 3 Antecedentes y orígenes del Aprendizaje Servicio.....	46
Tabla 4 Artículos que abordan las percepciones docentes del ApS en la Educación Física.....	66
Tabla 5 Características de la investigación cualitativa	76
Tabla 6 Atributos que identifican a cada uno de los y las participantes de las entrevistas	102
Tabla 7 Mapa de Calor. Relación entre Estructura de proyectos y Percepción de Impacto social	127
Tabla 8 Mapa de Calor. Relación entre Entidad, Universidad y Rol Docente	129
Tabla 9 Mapa de Calor. Relación entre Percepciones y sentimientos positivos frente al ApS y su impacto social.....	130
Tabla 10 Mapa de calor. Relación entre sentimientos positivos del ApS frente a los participantes	137
Tabla 11 Mapa de calor. Relación entre la crítica, la pedagogía y el currículo.....	143
Tabla 12 Mapa de Calor. Relación entre la crítica, la burocracia y la desvalorización del ApS	146
Tabla 13 Mapa de calor. Desarrollo social, perspectiva de género, y las narrativas de los y las participantes	155
Tabla 14 Artículo con PG, ApS y AFyD en la universidad.....	158
Tabla 15 Estructura de proyectos de ApSU y la relación con la entidad.....	160
Tabla 16 Utilización de instrumentos de evaluación por parte del profesorado.....	167

INDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

Educación Física	EF
Actividad Física y el Deporte	AFyD
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	CCAFYDE
Aprendizaje Servicio	APS
Aprendizaje Servicio Universitario	APSU.
Incidente Crítico	IC
Educación Superior	ES
Impacto Social	IS
Responsabilidad Profesional Universitaria	RPU
Programa para el análisis cualitativo asistido por el ordenador	CAQDAS

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) en el ámbito de la Educación Física y el Deporte ha emergido como una estrategia pedagógica que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, abrazando una filosofía que sitúa al estudiante como agente de cambio social. Este enfoque pedagógico se fundamenta en la integración de la teoría con la práctica, promoviendo la participación de los estudiantes en proyectos que no solo contribuyen a su formación académica, sino que también generan un impacto positivo en la sociedad y la comunidad en general.

La tesis doctoral en cuestión se adentra en la esencia misma del ApSU en la Educación Física y el Deporte, centrándose en las percepciones, sentimientos y emociones de 33 docentes universitarios que han adoptado esta metodología. Utilizando un enfoque interpretativo, la investigación se sumerge en las teorías implícitas de estos educadores, explorando su rol en los proyectos de ApSU y sus reflexiones sobre el impacto social de esta práctica educativa.

Los resultados revelan que el ApSU no solo es una herramienta efectiva para mejorar el rendimiento académico y los valores personales de los estudiantes universitarios, sino que también desempeña un papel fundamental en la construcción de una conciencia social y cívica. Al destacar el impacto social del ApSU en la actividad física y el deporte, la investigación evidencia cómo estos proyectos no solo promueven la salud y el bienestar a nivel individual, sino que también contribuyen a la creación de comunidades más saludables y cohesionadas.

El análisis de las percepciones de los docentes sobre su rol en los proyectos de ApSU arroja luz sobre la importancia de su liderazgo como agentes de cambio social. Estos educadores no solo facilitan el proceso de aprendizaje, sino que se convierten en modelos a seguir, inspirando a los estudiantes a comprometerse activamente en el servicio a la comunidad. La conexión entre el profesorado y los proyectos a nivel emocional y personal se revela como un factor crucial para el éxito y la continuidad de las iniciativas de ApSU.

La investigación también destaca la necesidad de enfocarse en la ejecución duradera de los proyectos en las comunidades de aprendizaje. Esta perspectiva resalta la importancia de establecer relaciones a largo plazo con las comunidades, permitiendo un impacto

sostenible y significativo. La continuidad de estos proyectos no solo beneficia a los participantes inmediatos, sino que también fortalece la relación entre la universidad y la sociedad en general.

Otro aspecto crucial es la propuesta de poner en valor el servicio frente al aprendizaje. Al desplazar el enfoque de la enseñanza de contenidos curriculares hacia el servicio a la comunidad, se reconoce la importancia de la dimensión humana en la educación. Esta perspectiva no solo potencia el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también transforma la educación en una fuerza para el bien social.

En este sentido, es esencial considerar la diversidad de contextos en los que se implementan las experiencias de ApSU. La adaptación de los proyectos a las características específicas de cada comunidad se revela como un componente crucial para garantizar un impacto significativo y sostenible. La comprensión de las dinámicas sociales, culturales y de salud de cada contexto es esencial para diseñar proyectos que aborden las necesidades específicas de la población local.

En conclusión, el Aprendizaje-Servicio en la Educación Física y el Deporte no solo se erige como una estrategia pedagógica eficaz, sino como una fuerza transformadora que deja una marca indeleble en la educación superior y en las comunidades a las que sirve. La tesis doctoral, al profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes universitarios, resalta el papel crucial del profesorado como impulsores del cambio social. A través del ApSU, no solo se enriquece la formación de los estudiantes, sino que se teje una red de compromiso social que contribuye al desarrollo sostenible de las sociedades. La Educación Física y el deporte, cuando se abordan desde esta perspectiva, se convierten en vehículos poderosos para la construcción de un mundo más saludable, inclusivo y comprometido.

ABSTRACT

Service-Learning in the field of Physical Education and Sports has emerged as a pedagogical strategy that goes beyond mere knowledge transmission, embracing a philosophy that positions the student as an agent of social change. This pedagogical approach is grounded in the integration of theory with practice, promoting active student participation in projects that not only contribute to their academic education but also have a significant impact on society and the community at large.

The doctoral thesis in question delves into the very essence of Service-Learning in Physical Education and Sports, focusing on the perceptions, feelings, and emotions of 33 university professors who have adopted this methodology. Utilizing an interpretative approach, the research delves into the implicit theories of these educators, exploring their role in Service-Learning projects and their reflections on the social impact of this educational practice.

The findings reveal that Service-Learning is not only an effective tool for improving academic performance and personal values among university students but also plays a crucial role in building social and civic awareness. By highlighting the social impact of Service-Learning in physical activity and sports, the research demonstrates how these projects not only promote individual health and well-being but also contribute to the creation of healthier and more cohesive communities.

The analysis of teachers' perceptions of their role in Service-Learning projects sheds light on the importance of their leadership as agents of social change. These educators not only facilitate the learning process but also become role models, inspiring students to actively engage in community service. The emotional and personal connection between teachers and projects is revealed as a crucial factor for the success and continuity of Service-Learning initiatives.

The research also emphasizes the need to focus on the sustainable execution of projects in learning communities. This perspective underscores the importance of establishing long-term relationships with communities, allowing for a sustainable and meaningful impact. The continuity of these projects not only benefits immediate participants but also strengthens the relationship between the university and society at large.

Another crucial aspect is the proposal to emphasize service over learning. By shifting the focus from teaching curricular content to serving the community, the importance of the human dimension in education is recognized. This perspective not only enhances the

personal development of students but also transforms education into a force for social good.

In this regard, it is essential to consider the diversity of contexts in which Service-Learning experiences are implemented. Adapting projects to the specific characteristics of each community is revealed as a crucial component to ensure a significant and sustainable impact. Understanding the social, cultural, and health dynamics of each context is essential for designing projects that address the specific needs of the local population.

In conclusion, Service-Learning in Physical Education and Sports not only stands as an effective pedagogical strategy but as a transformative force that leaves an indelible mark on higher education and the communities it serves. The doctoral thesis, by delving into the experiences and perceptions of university professors, highlights the crucial role of faculty as drivers of social change. Through Service-Learning, not only is student education enriched, but a network of social engagement is woven that contributes to the sustainable development of societies. Physical education and sports, when approached from this perspective, become powerful vehicles for building a healthier, more inclusive, and engaged world.

I. INTRODUCCION Y PRESENTACION

1.1. Presentación de la tesis doctoral

Nuestra sociedad, caracterizada por el individualismo, la competitividad y por los bajos niveles de cooperación frente a actividades y situaciones complejas (Ospankulov et al., 2022) hace necesaria que nuestra labor docente desde la universidad transite hacia una educación valórica, democrática y con un alto compromiso social.

De este modo, la asignatura de Educación Física (EF) hace bastantes años lleva buscando su propia identidad, una que sea capaz de englobar los diferentes ámbitos de su implementación. De hecho, existen diversas interrogantes que buscan comprender el propósito real de la asignatura, como también, un empoderamiento de las habilidades y competencias que los estudiantes deben aprender en la universidad, ya que, a pesar de ser una materia obligatoria, no ha logrado encontrar su propósito en los últimos años.

En este sentido, la EF ha actuado como un espejo al servicio de otros intereses. Siguiendo en esta línea, nuestra asignatura tiene gran incapacidad para lograr imponerse socialmente como una disciplina escolar relevante (Marshall & Hardman, 2000). Remarcando esta idea, encontramos a varias instituciones que, a partir de iniciativas, recomiendan aumentar las horas lectivas de la asignatura debido al gran valor en el desarrollo integral de la persona que aporta (Méndez Alonso et al., 2016).

Ante este panorama, la EF sigue actuando como un campo que va más allá de la actividad física y el deporte, y que, además, desempeña un papel importante en la promoción de la igualdad, la inclusión y la salud. Es por esto que es imprescindible establecer un nuevo enfoque que fomente aún más el diálogo constante y la participación activa de los estudiantes a través de una metodología de enseñanza transformadora. En este caso, una estrategia que cada día va teniendo más presencia en el aula universitaria es lo que conocemos como la metodología de Aprendizaje y Servicio (ApS) que busca abordar la desigualdad social en los centros educativos, implementando diversas estrategias educativas, fortaleciendo a su vez, el significado y la relevancia de la Educación Física en contextos desiguales, contribuyendo al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

De hecho es tanto el impacto social que tiene la metodología del ApS que ya se encuentra aceptado por distintas universidades internacionales (Herold & Waring, 2018; Kenworthy-U'Ren, 2008). Esto se fundamenta por una serie de elementos particulares que conforman su esencia, tales como la vinculación curricular con las necesidades

sociales, la reflexión crítica emanada de la experiencia, la toma de decisiones frente a contextos educativos adversos y una mayor comprensión de los fenómenos sociales.

Dicho brevemente, todos coinciden que existe una posibilidad real de lograr aprendizajes significativos enfocados en mejorar la inclusión social en contextos vulnerables de primer orden en la mayoría de los participantes, de hecho, cuando el profesorado de la EF crea y diseña proyectos de ApS tiene directa relación con las entidades sociales, por ende, los convierte en agentes de cambio en nuestra sociedad. Sin ir más lejos, cuando el docente es capaz de incentivar a sus estudiantes a participar de estas experiencias inclusivas, desempeña un papel fundamental en la transformación de los centros y en mejorar la percepción de equidad y justicia en sus estudiantes, contribuyendo de esta manera, a una formación de ciudadanos más responsables y comprometidos con la sociedad, siendo evidente el impacto y desarrollo socio-emocional que provoca el ApS en sus participantes (Salam et al., 2019).

Ante todos los antecedentes expuestos anteriormente, la investigación de esta tesis doctoral centrará sus fuerzas en analizar las percepciones de un grupo significativo de profesores y profesoras con la finalidad de indagar en sus proyectos de aprendizaje-servicio y como valoran desde su experiencia los acontecimientos sucedidos en la universidad con sus estudiantes.

1.2. Interés personal y trayectoria académica

Este apartado centrará su propósito en comentar cuáles han sido las vivencias personales del autor de esta tesis doctoral en relación con el objeto de estudio, por ende, transitaremos desde un lenguaje académico a uno más personal empleando la primera persona en los siguientes párrafos.

La actividad física desde niño hasta hoy ha sido la clave para entender la cultura, el lenguaje y la interacción con las personas, enseñándome a desarrollar habilidades socioculturales y a vivir la vida desde la emoción y el desafío continuo de ser mejor persona. Por el deporte he hecho grandes esfuerzos y sacrificios económicos para lograr realizar voluntariados, clases y conocer de academias de básquetbol; en Chile y en diferentes países como Alemania, Canadá, Estados Unidos y España. Todas estas experiencias me hacen amar al deporte por sus aspectos sociales de universalidad, porque mueve montañas y expande mis horizontes a niveles desconocidos sin límites culturales; obteniendo para mí, increíbles aprendizajes de valores como la perseverancia, responsabilidad, empatía y tolerancia al fracaso, que sin duda me han ayudado a entender que el conocimiento es el eje que me lleva ahora por nuevos caminos doctorales.

En mi licenciatura de pregrado recién comencé a indagar lo que realmente significaba la inclusión social, llevándome de práctica a una escuela de fútbol situada en los barrios más decaídos de la ciudad de Valparaíso. Fue así como descubrí la riqueza social del estudiantado y a veces el abandono escolar que sufren por parte de la sociedad, que, a pesar de no tener mayores recursos deportivos, logré organizar actividades al aire libre, integrando elementos del entorno con lecciones de vida para su propio futuro, involucrando aspectos valóricos, emocionales y actitudinales frente a la clase de Educación Física. Posteriormente, fui destinado a una escuela urbana en una zona de altos recursos en Viña del Mar, conociendo de esta manera, otra forma de hacer Educación Física, logrando desarrollar proyectos deportivos en el básquetbol que nos llevo a participar de campeonatos Inter escuelas, gubernamentales y de la propia región.

Cuando llegue al último año de la carrera, la Doctora Alda Reyno Freundt guio mis primeros pasos a la investigación cualitativa en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores de Educación Física que tuvieron la posibilidad de impartir clases a un alumno con Mielomeningocele de un colegio particular de la ciudad de Viña del Mar, Chile. Su objetivo fue describir los conocimientos, emociones y acciones de los profesores frente a la presencia de un alumno NEE, consiguiendo

establecer desde el análisis que existían relaciones estrechas entre el sentir y proceder de los profesores con sus experiencias previas y formación académica universitaria.

Más tarde, en mi Magíster, seguí profundizando desde la misma mirada cualitativa identificando a través de observaciones directas, entrevistas individuales y análisis documental, la relación que existía entre el liderazgo docente y las prácticas pedagógicas del profesorado en un colegio de Santiago de Chile.

Hoy en día, y luego de desarrollar doce años de docencia y prácticas educativas en organizaciones sociales, colegios públicos, y privados, continúo creciendo como educador. Mi filosofía se basa en el concepto de que la Educación Física va más allá de mejorar la salud, más bien, considero que es una herramienta para construir carácter, promover la inclusión y desarrollar habilidades sociales en el estudiantado. Se que a pesar de los desafíos y cambios que la sociedad va teniendo, seguiré con mi ilusión intacta de seguir colaborando con las personas que más lo necesitan, ofreciendo a través del movimiento construir puentes entre culturas, derribar las barreras sociales, y sobre todo, nutrir de espíritu de aprendizaje y conocimiento para demostrar que el deporte es un vehículo poderoso para el cambio y la conexión humana.

Todos estos procesos académicos, profesionales y humanos, siento que me guiaron a descubrir una nueva oportunidad. Una que en ningún momento dude a pesar de mi corta trayectoria académica y profesional que dicen algunos. Pasaron los meses y mi poder de convencimiento me llevo a buscar universidades, docentes, y países por los cuales me sintiera cómodo estudiando, la verdad es que todo paso muy rápido, y durante un año de planificación culmine mi proceso para llegar a la puerta virtual y dialogar con el Dr. Enrique Rivera García y la Dra. Carmen, quienes me atendieron amablemente y me guiaron a para postular al Doctorado en Ciencias de la Educación con investigación en Educación Física y Deportes en la Universidad de Granada, llevándome a una línea que jamás pensé estaría, la social, inclusiva, experiencial y valórica que tiene la Educación Física. Fue así como llegué a indagar en la metodología del Aprendizaje Servicio y todo lo que conlleva ser partícipe de comunicaciones, congresos, y diversas actividades formativas en universidades españolas.

Posteriormente, y luego de realizar una primera aproximación a lo que era la metodología, defendí mi proyecto de investigación. Luego fui invitado a participar de un proyecto I+D sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Física concedido a parte de los miembros de la Red de investigación en Aprendizaje-Servicio en actividad física y el deporte para la inclusión social (RIADIS) en España. El objetivo fue profundizar en bases de datos,

especialmente WOS y SCOPUS que estaba sucediendo con las percepciones docentes, ya que, en mi defensa, ese aspecto había sido crítico y con una expansión de análisis como objeto principal. Los resultados arrojaron lo que ya habíamos comentado previamente, definitivamente las percepciones de los docentes en los proyectos de ApS presentaban grandes luces y sombras en nuestro campo investigativo, marcando así, la ruta fija para realizar la tesis doctoral sin más desvíos.

Por una parte, llama la atención la predominancia de estudios centrados en el estudiantado universitario que participa de experiencias de Aprendizaje-Servicio, frente a los que se centran en el profesorado universitario y los diversos agentes receptores de los proyectos. Seguido de ello, el predominio de investigaciones de corte descriptivo con metodología cuantitativa, frente a los que se centran en las percepciones y teorías construidas desde análisis cualitativos. Todo lo anterior marco el camino para desarrollar una investigación que indague en los puntos oscuros desde un posicionamiento fenomenológico y cualitativo, situando el contexto de la presente investigación doctoral hacia caminos más sociales e inclusivos desde un enfoque interpretativo que nos ayudará luego, a dar respuesta al objeto de estudio tras la participación de esta experiencia universitaria en España.

1.3. Aproximación al objeto de estudio

El surgimiento de un objeto de estudio es siempre el resultado de una inquietud epistemológica más que metodológica (Meyer, 2010). Aproximarnos a él en la investigación cualitativa requiere primero, perder la ingenuidad teórica del investigador desde las consultas previas que puede hacer a los expertos en la temática a indagar, y también, al proceso interno de lectura que estará influenciado por la capacidad de averiguar en fuentes de información, libros, documentos etc. Una vez que se ha logrado pasar este proceso vital, se supone que estaríamos en condiciones de revelar las primeras ideas, conceptos y significados que nos van surgiendo desde esta primera aproximación. En este punto, debemos tener presente que, a pesar de la invasión que genera la subjetividad, una de las primeras premisas al inicio, es identificar claramente que quien investiga “debe trabajar reflexivamente a partir de su propia experiencia, poniendo en juego su subjetividad y su conocimiento tácito, corporal y sensible” (Estalella & Ardèvol, 2007). Es decir, el investigador no debe contentarse con su propio punto de vista, sino que debe empaparse del conjunto de los puntos de vista de los informantes, evitando en todo momento la objetivación del objeto de estudio.

1.3.1. Objeto y objetivos específicos que orientan la investigación

A continuación, explicitamos nuestras interrogantes de partida que nos permitirán la definición de un objeto general de investigación, abierto y ambicioso, que posteriormente, se irá concretando en los objetivos específicos.

Esta tesis doctoral está alineada con el objeto de hacer explícitas las percepciones y teorías sobre el ApS construidas por los docentes universitarios que participan en la formación inicial del futuro profesor o profesora de Educación Física a través de una investigación cualitativa.

Para cumplir con su consecución, se han planteado cuatro objetivos específicos.

1. Analizar el valor otorgado por los docentes universitarios a la utilización del ApS en la formación inicial del profesorado de Educación Física.
2. Identificar el rol del profesorado universitario experto en utilizar el ApS en la AFyD.

3. Analizar el impacto social de las experiencias que desarrollan los docentes universitarios vinculando el ApS y la AFyD.
4. Conocer y analizar los aprendizajes más significativos que los docentes universitarios perciben en sus estudiantes y en ellos mismos.

1.4. Estructura general y contenidos de la tesis doctoral

Es importante mencionar que esta tesis doctoral está estructurada en concordancia con el objeto de estudio y los objetivos específicos que la orientan, los contenidos mencionados y con las investigaciones estudiadas para su ejecución. En consecuencia, se organiza en torno a ocho capítulos claves que emergen desde la inductividad y la deductividad que nos ha marcado el proceso de comparación constante en la producción de la información y el correspondiente proceso de análisis de la misma. El primero de ellos (I), fue ya presentado anteriormente y habla acerca de la introducción de la tesis y de sus objetivos. El segundo capítulo (II), explica el estado actual de las Ciencias de la Actividad Física y el deporte y la formación del profesorado en la AFyD, para luego pasar a definir las metodologías activas que actualmente se realizan en nuestro ámbito, e identificar la relevancia y las principales definiciones y características del Aprendizaje-Servicio en la EF con el propósito de entender su importancia e impacto social que tiene tanto en la formación del estudiantado universitario, como en los diferentes centros de comunidades de aprendizaje desde el área de la AFyD. Seguidamente, el tercer capítulo (III), presenta el marco metodológico de la tesis doctoral, explicando en diferentes secciones, las etapas de la investigación, tanto los instrumentos de análisis utilizados, los fundamentos paradigmáticos, el contexto, la muestra y los atributos de los participantes, llegando finalmente al proceso de análisis de datos.

El capítulo cuarto (IV) tiene directa relación con los resultados de la tesis doctoral. Indagando primero, en un análisis del grupo focal identificando las claves para comprender el impacto social y transformador de los proyectos de ApS y su relación con las entidades desde la perspectiva docente. Seguidamente, en las entrevistas individuales, se analizó al docente frente a sí mismo cuando aplica el ApS en la universidades, identificando sus emociones, sentimientos y aprendizajes valoricos desde su experiencia, para luego, pasar a una perspectiva crítica en la aplicación del ApSU en la AFyD, como también, seguir profundizando en como el estudiantado a través de su directa implicación

en los proyectos puede desarrollarse socialmente, como también en perspectiva de género.

Posteriormente y luego de conocer los resultados, en el capítulo quinto (V), encontraremos las conclusiones de la tesis doctoral que abordará tanto las consideraciones finales como las futuras limitaciones de esta investigación. Finalmente, encontraremos en el capítulo siete (VII) las referencias bibliográficas, y en el octavo (VIII), los anexos de la tesis.

II. ANTECEDENTES

2.1. Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Cuando exploramos cual podría ser el momento actual del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYDE) para situarnos luego, en la carrera de Educación Física, resulta fundamental reconocer primero, su importancia en el desarrollo humano, en los aspectos sociales, culturales y emocionales de las personas. Si bien a menudo, se asocia de manera primordial como una práctica elitista, competitiva y excluyente, es crucial reflexionar sobre el potencial que ofrece en términos sociales y personales.

Al igual que en otros ámbitos de nuestra sociedad contemporánea, se ha otorgado un alto valor al rendimiento deportivo, dejando en segundo plano el proceso vivido por los individuos. Sin embargo, al profundizar en esta reflexión inicial, surge la posibilidad de lograr una práctica de actividad física y deporte que no genere brechas de discriminación, sino que, promueva la inclusión social de todas las personas, sin importar su sexo, género, identidad, procedencia, cultura o recursos disponibles. En esencia, debemos buscar garantías para que todas las personas tengan igualdad de oportunidades y derechos, facilitando de esta manera, su participación en las actividades y fomentando, además, su inclusión en diversos ámbitos sociales, educativos, culturales y comunitarios.

Para autores como (López Pastor et al., 2015), la Educación Física debería tener tres grandes finalidades: (1) Desarrollo físico-motriz, (2) Creación y recreación de la cultura física y (3) Fomento del desarrollo integral del alumnado. Por esta razón, el objetivo debería girar en torno a las metodologías activas y repensar nuestra metodología para optar por la creatividad, autonomía, trabajo colaborativo y diálogo entre iguales (Trigueros-Cervantes et al., 2020).

Bajo la luz de lo expuesto, resulta imperante abordar de manera exhaustiva la relevancia de promover prácticas inclusivas de actividad física y deporte en virtud de fortalecer primero, las emociones de los estudiantes universitarios, su rol como educador, y de paso, mejorar la diversidad para asegurar el acceso equitativo a todas las personas, eliminando así, de raíz, las barreras sociales, culturales y otros obstáculos que suelen presentarse.

De hecho, convertirse en graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es un viaje cargado de emociones. Autores como (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017), remarcan la importancia de las emociones en la búsqueda de la identidad profesional en los docentes en formación. Conocerse a sí mismo, ser conscientes de las propias emociones y causas de nuestros comportamientos son esenciales para el desarrollo de una

buena labor docente. Por ello, sería importante conocer las emociones de los futuros maestros mientras aprenden a ser maestros, ya que, pueden reflejar el aprendizaje durante su formación y las experiencias como maestros en servicio (Eren, 2014; Rowe et al., 2015).

Retornando al inicio del texto, debemos preguntarnos, si desde la universidad, y más concretamente desde Actividad Física y el Deporte (AFyD) se está realizando una investigación útil y eficaz para detectar la identidad social y colaboradora que debe tener la EF. La pregunta entonces sería: ¿Estamos contribuyendo al cambio y la transformación social de los colectivos que se encuentran en situación de exclusión social? o, por el contrario, ¿Sólo estamos realizando una producción científica enfocada a nuestra transformación profesional?.

En ambos frentes, somos conscientes que el sistema universitario actual no está ayudando a las nuevas generaciones. Por consiguiente, se ha dejado en segundo plano los procesos y tan solo se pone el acento, en los resultados en revistas indexadas de investigación, olvidando de esta manera, que la inclusión y el compromiso social son una oportunidad para trabajar de forma colaborativa y crítica con los colectivos en riesgo de exclusión.

Desde este ámbito, confiamos que debemos reflexionar hacia una línea más global de los aprendizajes sociales en el aula y abandonar los enfoques mecanicistas que antiguamente nos planteaban nuestros maestros en las universidades (Rivas-Valenzuela et al., 2021). De esta manera, recién podríamos tomar conciencia de los estereotipos de género y los roles tradicionales que tiene el deporte para impulsar los cambios que precisa nuestra área. Sumado a ello, es necesario el acceso a programas de actividad física a las personas en situación de desventaja o exclusión social. Además, se debe avanzar en establecer un nuevo diálogo entre el alumnado, el profesorado y las comunidades de aprendizaje para que la EF vaya teniendo esa caracterización que ha dejado de lado en el tiempo.

2.2. Formación del profesorado universitario en la AFyD

Actualmente, la formación universitaria requiere de innovaciones pedagógicas centradas en la formación de profesionales comprometidos con los valores cívicos, democráticos y con un alto compromiso social. Por el mismo camino, la AFyD buscan constantemente espacios educativos para que el estudiantado adquiera habilidades y conocimientos para que luego, puedan desempeñarse en el mundo laboral. Estos fundamentos le han

significado a las universidades grandes esfuerzos para desarrollar una concepción integradora del conocimiento (Pérez et al., 2023). Llevándolos a tener que incluir temas que no estaban siendo abordados en la formación de profesionales en general y de la educación en particular. En este contexto, es sensato indicar que la formación universitaria debe asumir el desarrollo de profesionales idóneos para el cumplimiento de sus funciones y, además, educar ciudadanos comprometidos con los valores de la sociedad en la que viven (Zayas Latorre et al., 2018). Concretamente, es necesario plantear que los procesos pedagógicos de formación del profesorado logren implementar prácticas experienciales alineadas a una educación valórica, emocional y de comportamientos positivos en el aula, con la finalidad de fomentar en los docentes egresados un conocimiento centrado, profundo, y cercano frente a sus estudiantes (Leo et al., 2023).

Esta necesidad, ha llevado a que la formación del profesorado en AFyD busque una mayor integración y sea abordada más allá de lo técnico-instrumental, enfocándose más, en lo social y ciudadano, contribuyendo así a un mayor bienestar social (Washburn Madrigal et al., 2022) alineado de interacciones que produzcan una mayor influencia en la construcción de la personalidad y en la definición de las actitudes, normas y valores en el estudiantado (Laudadío & Mazzitelli, 2018). Es por estos motivos que la AFyD para transitar desde una formación enfocada en prácticas experienciales valóricas, precisa de que el futuro profesorado ha de crear las condiciones y los espacios en el aula para que los escolares tengan un tiempo de reflexión individual y colectiva, permitiéndoles valorar la realidad de forma más crítica frente a las opiniones de sus compañeros de clases (Azkarate et al., 2019).

Finalmente, desde la AFyD, diferentes autores especifican que las metodologías activas se están acercando cada vez más a estos planteamientos. De hecho, el Aprendizaje Servicio dada la conexión que tienen con los contenidos curriculares universitarios y el servicio comunitario social, se acerca cada vez a cumplir este desafío.

2.3. Metodologías activas en la AFyD

La investigación doctoral representa un viaje intelectual hacia la comprensión profunda de un tema específico, exigiendo no solo el dominio de la literatura existente, sino

también, la aplicación de enfoques metodológicos innovadores. En este contexto, las metodologías activas emergen como un componente esencial para enriquecer el proceso de investigación, ofreciendo una perspectiva dinámica y participativa que más va allá de la observación objetiva. Su importancia radica en la capacidad de transformar la educación universitaria hacia una experiencia más enriquecedora y significativa. A diferencia de los métodos tradicionales que pueden limitar la participación del estudiante a un rol pasivo, las metodologías activas promueven la involucración directa, la interacción y la reflexión continua, impulsando de esta manera el descubrimiento del conocimiento capaz de nutrir el desarrollo de habilidades críticas y la capacidad de adaptación ante los desafíos metodológicos actuales.

En este contexto, la importancia de las metodologías activas en la AFyD nunca ha sido tan evidente, ya que esta disciplina además de promover un estilo de vida activo y saludable, también, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas, tanto a nivel físico, emocional y social. Dicho esto, para mejorar la calidad del aprendizaje universitario se afirma que es imprescindible involucrar al alumnado en la participación de metodologías activas y participativas, mediante las cuales adquieran “un conocimiento más auténtico sobre lo que aprenden” (Biggs, 2005; Millis, 2010). Es por todas estas razones particulares que a continuación se identificarán a nuestro criterio, las que más se están utilizando en la AFyD en la tabla 1.

Tabla 1

Metodologías activas en la docencia universitaria de la AFyD

Metodología	Descripción	Autores
Clase invertida	Estrategia que invierte los métodos tradicionales, en donde el estudiante tiene la posibilidad de transformar la clase en un entorno de aprendizaje activo	(Bergmann et al., 2017)
Resolución de tareas	Estrategia basada en las técnicas de resolución de problemas	(Escolano & Herrero, 2014)
Role Playing	Consiste en la representación de papeles o situaciones con el objetivo de adquirir una mejor comprensión sobre un tema,	(Tejada & Ruiz, 2015)
La tertulia dialógica	Se basa en la construcción de debates, experiencias y dialogo igualitario entre los y las estudiantes	(Aubert et al., 2009)
Gamificación	Llevar la clase a una aventura con personajes de ficción	(Pérez-López & Navarro Mateos, 2023)

Aprendizaje Basado en proyectos	Estrategia que sirve para transitar desde el aprendizaje por instrucción del docente, hacia un desarrollo de habilidades de autoaprendizaje por parte del estudiantado según sus intereses.	(Martí et al., 2010)
Aprendizaje Servicio	Se utiliza para crear conocimiento a través de la transformación de la experiencia	(Dewey, 1938; Giles Jr & Eyler, 1994; Kolb, 1984)

2.3.1. Clase Invertida

La flipped classroom, también llamada aula o clase invertida, es una estrategia que implica cambiar los métodos de enseñanza convencionales. En este enfoque, las tareas instructivas se trasladan a actividades estructuradas e individuales normalmente mediante el uso de recursos digitales alineados al currículo de la asignatura. Con respecto al trabajo de aplicación en los contenidos (Bergmann et al., 2017) señalan que están enfocados en un trabajo grupal.

La efectividad de esta metodología activa reside en la capacidad para convertir la enseñanza presencial en un entorno de aprendizaje activo, dinámico e interactivo. En este contexto, los estudiantes asumen un papel principal, mientras que el profesorado se convierte en un coordinador y facilitador del aprendizaje (Domínguez Rodríguez & Palomares Ruiz, 2020)

En este sentido se busca comprometer a los estudiantes a que sean agentes activos en su propio aprendizaje, y al mismo tiempo enfatizar en su responsabilidad individual en la clase, representando un primer paso para una progresión de la autonomía.

2.3.2. Resolución de tareas

Esta metodología implica proponer actividades cuyas respuestas no solo carezcan de rapidez, directividad, y simple razonamiento, sino que también, generen entre el alumnado participante de la clase un conflicto o disonancia cognitiva (Escolano & Herrero, 2014). En esta situación particular, se deben presentar tareas para resolverlas en clases, generalmente de forma grupal que requieren que los estudiantes busquen información, reflexionen y dialoguen antes de llegar a una posible solución concreta. Estas tareas deben ser especialmente intrigantes para que no exista una única solución.

De esta manera, el aprendizaje se concebirá como una construcción social y un proceso creativo, adquiriendo una relevancia especial para el estudiantado.

De esta forma, esta metodología tiene como objetivo disminuir la dependencia que los estudiantes suelen tener con el docente, favoreciendo así, una búsqueda grupal de respuestas promoviendo un aprendizaje más activo y participativo.

2.3.3. Role Playing

El juego de roles se trata de una metodología que sitúa al alumnado en un contexto que imita o reproduce de manera artificial algún aspecto de la vida real y dentro de ese ambiente se establecen situaciones o problemáticas similares a las que tendría que enfrentarse a condiciones reales. En este ámbito, el alumno participa de forma activa en la construcción de su propio saber, ya que es el protagonista del proceso educativo aprendiendo acciones, habilidades y hábitos, que después, con mayor probabilidad, aplicará en la vida real.

De hecho, en el contexto de la formación de maestros en la Educación Física esta metodología se ha recuperado como un método para desarrollar habilidades sociales y emocionales, así como empatizar con diversas situaciones.

2.3.4. La tertulia dialógica corporal

Esta metodología emerge para impulsar cambios significativos en la AFyD con la idea de establecer diálogos entre los y las alumnas con el profesorado siguiendo por supuesto el modelo de las comunidades de aprendizaje (CdA), ya que han sido utilizadas como un elemento clave para el cambio y la transformación social desde el fomento del aprendizaje dialógico y la resolución de conflictos (Buscà et al., 2010; Capllonch et al., 2018; Castro et al., 2015).

Para que todo esto se pueda materializar, debemos situar los siete principios de la teoría dialógica (Aubert et al., 2009) ampliamente trabajados y difundidos por el grupo CREA de investigación liderados por (Álvarez Cifuentes & Torras Gómez, 2016; Flecha, 1997): flecha 1997. De esta manera se podrá dotar de autonomía al alumnado y facilitar el aprendizaje en grupo para que exista una mejora en la organización del aula, se adquieran nuevos aprendizajes y se puedan superar situaciones de desigualdad educativa.

2.3.5. Gamificación y aprendizaje activo

Una de las metodologías más motivadoras en la Educación Física y el deporte es la gamificación. (Pérez-López & Navarro Mateos, 2023) define gamificar como la forma de cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permita alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, alineando previamente un propósito apasionante y donde los retos y los recursos que plantee el docente están coherentemente integrados con elementos de juego y competencia para involucrar a los estudiantes de manera activa. Un ejemplo sería el uso de aplicaciones de rastreo de actividad física que convierten el ejercicio en una especie de competición amigable. Los estudiantes pueden establecer metas de pasos o tiempo activo, ganar recompensas virtuales y competir con sus compañeros. Esto no solo fomenta la actividad física, sino que también promueve la motivación intrínseca y la participación.

2.3.6. Aprendizaje Basado en Proyectos

El método de proyectos o bien aprendizaje basado en proyectos, al principio se concibió como una técnica didáctica, pero en la actualidad, se entiende como una metodología educativa que se centra en la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento a través de la realización de proyectos significativos y desafiantes que reflejen situaciones del mundo real. Desde su estructura, es importante que sean colaborativos e interdisciplinarios, permitiendo de esta forma que los estudiantes integren conocimientos de diversas disciplinas y desarrollen habilidades prácticas como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la investigación independiente y la aplicación práctica del conocimiento teórico.

En el contexto de la AFyD implica diseñar experiencias que integren conceptos teóricos con la aplicación práctica relacionadas con el movimiento y la actividad física. Es decir, programas de ejercicio para la comunidad, planificación de eventos deportivos, promoción de la salud y el bienestar, entre otros.

2.3.7. Aprendizaje Servicio

La metodología activa del Aprendizaje Servicio (ApS) emerge como un pilar fundamental en esta investigación doctoral, desplegando un enfoque innovador que trasciende las fronteras convencionales de la educación. Enmarcada en la convergencia entre la teoría educativa y la acción social, esta metodología no solo propone un cambio en la dinámica tradicional de enseñanza, sino que también, plantea un compromiso profundo con la comunidad y la resolución de problemas del mundo real. A través de la integración de experiencias prácticas y significativas, el ApS busca potenciar el desarrollo académico de los estudiantes y fomentar su conciencia cívica y responsabilidad social. En este contexto, se propone explorar y analizar de manera exhaustiva la influencia y efectividad de la del ApS, destacando su relevancia en la formación integral de los estudiantes y su contribución al mejoramiento de la sociedad en su conjunto. Además de lo anterior, situaremos un viaje a los orígenes y antecedentes de este concepto, su influencia en el ámbito universitario y la relación directa con la AFyD, que luego, serán profundizados en los apartados posteriores.

Cuando llegamos a un punto de aproximación más teórica y definitoria, varios autores plantean que es una estrategia de enseñanza que conecta explícitamente el servicio comunitario con la instrucción académica y la mayoría de los contenidos curriculares, valorando aún más, que exista conexión unilateral, distinguiéndose así, de un trabajo voluntario. Además, incluye tiempo estructurado para la reflexión que ayuda a los estudiantes a sacar lecciones del servicio a través de actividades de análisis crítico, como por ejemplo, debates en el aula, presentaciones o escrituras dirigidas, espacios de diálogo igualitario, conectando de esta forma, la educación y sus problemas del mundo real, provocando así, un aumento en el compromiso y motivación de los estudiantes, especialmente a aquellos que podrían no responder bien a métodos de enseñanza más tradicionales (Bridgeland et al., 2008; Scales et al., 2005).

Del mismo modo, el ApS ya es considerado como propuesta pedagógica y una estrategia ideal para desarrollar las competencias académicas y el pensamiento crítico del profesorado mientras realiza un servicio en la comunidad (O. Chiva-Bartoll et al., 2018; Yorio & Ye, 2012). De hecho, si visualizamos su desarrollo en diferentes países, Estados Unidos comenzó a utilizarlo como un método pedagógico que incluía el servicio comunitario en el año 1970, para posteriormente, institucionalizarlo en la educación

pública creando una Ley de Servicio Nacional y Comunitario (más tarde llamado Learn and Serve América). Además de esta política federal, varios estados y distritos escolares ordenaron la incorporación del aprendizaje-servicio en el plan de estudios del curso (Spring et al., 2008).

Ahora bien, teóricamente, el modelo de aprendizaje experiencial de (Kolb, 1984) a menudo se menciona como uno de los puntos de apoyo para comprender cómo funciona el ApS. Desde este ámbito, su propuesta define el aprendizaje como “El proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia”, y el conocimiento como: “Un proceso de transformación que se crea y recrea continuamente”. Seguidamente, este modelo avanza y se inspira en el proceso de investigación lógica experiencial de seis pasos del filósofo (Dewey, 1938), en donde lo primero es, encontrar un problema, luego, formular un problema o pregunta para resolver, en tercer lugar, recopilar información que sugiera soluciones, para luego, crear hipótesis, seguidamente, probarlas, y finalmente hacer afirmaciones garantizadas. Posteriormente, diversos autores (Dewey, 1938; Giles Jr & Eyler, 1994; Kolb, 1984) unieron criterios para comprender estos seis pasos y formar un ciclo de aprendizaje experiencial de cuatro etapas que incluye: experiencias concretas, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Cone & Harris, 1996; Kolb, 1984).

Es a partir de toda esta concepción, cuando los estudiantes y el profesorado participan en experiencias de ApS, son capaces de involucrarse en un ciclo en el que su trabajo en la comunidad promueve una reflexión escrita y oral que se puede utilizar para formar conceptos abstractos y generar hipótesis, que luego, se pueden reciclar en otras experiencias concretas.

Según (Kolb, 1984), esta forma de aprendizaje permite que una variedad de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y habilidades desarrollen e integren sus habilidades (Cone & Harris, 1996). Además, el mismo autor sugiere que los enfoques experimentales para el aprendizaje, como el ApS, son mejores para acomodar a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje que los enfoques didácticos tradicionales como la enseñanza en el aula (Bridgeland et al., 2008; Scales et al., 2005).

Es importante también mencionar que las investigaciones han demostrado que utilizar el ApS mejora el rendimiento académico, el razonamiento abstracto y crítico en la resolución de problemas, y la transferencia de conocimientos de un contexto social a otro, entregando, además, un análisis, síntesis y evaluación profunda de situaciones que

ocurren en el mundo dado por los elementos fundamentales del ApS presentes en la figura 1.

Figura 1

Elementos fundamentales del ApS (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio 2022)



Las investigaciones también mencionan que existe un desarrollo personal del alumnado universitario cuando participan en proyectos de ApS, ya que perfeccionan sus competencias sociales, suponiendo al mismo tiempo, una mejora exponencial de la autoestima y confianza en uno mismo, ayudándoles a desarrollar su propósito de vida con otra perspectiva.

En este sentido, podemos ver que diferentes autores como (Deeley, S., 2016; Naudé, 2015), han definido ampliamente el ApS como, una filosofía, programa, experiencia y pedagogía. Por el mismo camino pero con una diferente mirada (Santos-Pastor, Canadas, & Martínez-Munoz, 2020) señalan que es un enfoque innovador que desarrolla la participación solidaria de los estudiantes. Estudios como los de (Parejo Llanos et al., 2021), demuestran que en propuestas de ApS se generan valores que favorecen las competencias sociales, cívicas y el crecimiento profesional que se relaciona directamente con las competencias docentes futuras.

En este sentido (Lorenzo & Matallanes, 2013) confirman que el impacto del ApS va más allá de los aspectos académicos y cognitivos. Otros autores confirman que existen beneficios sobre el desarrollo personal y social (Yorio & Ye, 2012).

Hay que dejar en claro que, en estas propuestas el alumnado refleja sus saberes, estrategias y habilidades para aplicarlos en cada situación compleja (Mayor, 2019), sobre todo, cuando son experiencias con colectivos en desigualdad social, promoviendo así, valores como la seriedad, el rigor, la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades, siendo escenarios óptimos de aprendizaje ético que contribuyen no sólo a la formación del carácter intelectual, sino que también, a la formación humanista del estudiante.

2.4. Un primer acercamiento a las bases teóricas del ApS con la AFyD

Como ya hemos visto en la sección “Metodologías activas de la AFyD”, cada una tiene el potencial de transformar las prácticas educativas con el propósito de aumentar el aprendizaje del estudiantado universitario, como también, favorecer el desarrollo de los escolares una vez que se aplican en el aula de la EF.

Si bien es cierto que el ApS se destaca por el papel protagónico que tienen los estudiantes en el proceso reflexivo cuando participan en proyectos. el desafío de impactar en la sociedad siempre es continuo, ya que acercar a estudiantes universitarios a contextos de exclusión social, puede significar grandes esfuerzos por parte de los docentes que imparten la AFyD. De hecho, en el entorno académico y concretamente en la universidad, la educación está experimentando un momento de cambio y transformación profunda. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) subraya la importancia de actualizar los enfoques pedagógicos para guiar la educación superior. Se enfatiza la necesidad de ofrecer a los estudiantes una formación completa que les permita adquirir las competencias generales y específicas relacionadas con su programa de estudios. Esto debe lograrse a través de métodos de enseñanza más dinámicos e interactivos que fomenten la participación del estudiante.

Es por esto que, sin la pretensión de hacer una revisión sistemática, y a fin de establecer esta cuestión desde un punto de partida sólido y documentado empíricamente, entendemos pertinente partir analizando los principales trabajos de ApS en la AFyD que han sido publicados desde el año 2019 hasta la fecha en revisiones sistemáticas en la

Tabla 2, (Bastarrica et al., 2023; Filges et al., 2021; Varela et al., 2019) examinando aquella información capaz de aportar luces sobre la valoración en proyectos de ApSU, entregándonos también, el punta pie inicial para la próxima sección de esta tesis doctoral.

Tabla 2

Referencias sobre estudios que abordan la implementación de proyectos de ApSU

Referencias	Descripción del artículo	Colectivo Receptor del Servicio	Enfocado en Pedagogía, etc	AFD,	Valoración del impacto y técnicas de instrumentos
(Arribas-Cubero et al., 2023)	Comprender las posibilidades de la escalada deportiva Con ApS	Estudiantes y profesorado U.Valladolid	Educación		Estudio de casos
(Vizcarra-Morales et al., 2021)	Valoraciones de un proyecto Programa Campus Bizia Lab (UPV/EHU)	27 Alumnos-as docentes	7	Educación y AFyD	Trabajos de Fin de Grado
(Blanco & García, 2021)	El impacto del ApS en diversas variables psicoeducativas del alumnado	50 estudios experimentales		Alumnado universitario	Diversas bases de datos Medline, Scopus, Web of Science y PsycInfo.
(Pérez Pérez et al., 2019)	ApS en las universidades españolas	124 facultades y escuelas universitarias		Equipos decanales	41 entrevistas
(O. Chiva-Bartoll, Marave-Vivas, et al., 2021)	Analizar la situación actual del ApS en AFyD en contextos universitarios con diversidad cultural	10 artículos		AFyD	Diarios reflexivos, cuestionarios y grupos de discusión
(Alonso Saez et al., 2019)	identificar los rasgos del profesorado que trabaja con ApS	Alumnado universitario, docentes		AFyD	319 cuestionarios, 8 entrevistas, 3 grupos de discusión, 60 relatos del profesorado
(Garay Ibañez et al., 2021)	la AF en jóvenes que manifiestan graves dificultades socio-emocionales y de comportamiento.	14 jóvenes atendidos		Educación	Diario auto-etnográfico escrito por un alumno-tutor universitario, y la entrevista al equipo clínico y al profesorado de educación especial.
(Santos-Pastor, Martínez-Muñoz, et al., 2021)	procesos reflexivos del alumnado en ApS	22 estudiantes de grado, 88 receptores del servicio		Educación	Cuestionarios reflexivos

Referencias	Descripción del artículo	del Colectivo Receptor del Servicio	Enfocado en AFD, Pedagogía, etc	Valoración del impacto y técnicas de instrumentos
(García-Rico et al., 2021)	Conocer la contribución del (APS) respecto a los (ODS)	81 estudiantes	Educativo, programas de formación inicial en EF	Estudio de caso, observación participante, portafolios, grupos focales y entrevistas.
(Arribas-Cubero et al., 2022)	Cómo se produce el diálogo entre las diferentes personas participantes en los proyectos de ApS	Revisión narrativa de literatura de ApS entre 2005 y 2021	Educativo	163 evidencias para construir un guion de entrevista
(García-Rico, Santos-Pastor, et al., 2021)	Efectos del ApSU en el aprendizaje profesional de los estudiantes de AFyD	100 estudiantes entre 18 a 23 años	Educativo, AFyD	Estudios de casos.
(Arribas-Cubero et al., 2021)	Experiencia formativa intergeneracional a través del ApS.	Grado de Educación Social, en la Universidad de Valladolid. 60 estudiantes	Educativo	Estudio de caso
(López-de-Arana et al., 2023)	La investigación apunta a que las experiencias de ApS en AFyD favorecen el desarrollo personal y social	300 manuscritos publicados entre 2005-2021	Educativo	Análisis de contenido a través del software Nvivo
(Bastarrica et al., 2023)	El ApSU en la EF escolar: una revisión sistemática	Revisión sistemática de artículos y tesis doctorales publicadas 2010 y diciembre de 2020	Educativo	en las bases de datos Scopus, Teseo y Web of Science.

Nota: Elaboración propia

A la luz de lo expuesto anteriormente, es necesario detenerse y pensar. ¿La metodología que se utiliza en la universidad es innovadora?, ¿Realmente tiene una mirada hacia el compromiso con la justicia y democracia social?. En definitiva, y como hemos visto aquí, desde la universidad es necesario impulsar la calidad de la enseñanza centradas en el alumnado llevando a cabo metodologías como el Aprendizaje Servicio Universitario (ApSU), que se entiende como una integración del servicio a la comunidad con un aprendizaje reflexivo y crítico de nuestros estudiantes, además, se focaliza en la construcción de ciudadanía en ambas partes: el que da y el que aporta, aunque lejos de ser una relación unidireccional, se transforma en una bidireccional donde todos aportan y reciben. Es decir, desde el lado universitario, pretende extender el conocimiento más allá del aula para fomentar la preocupación hacia las demás personas, y desde el lado

social, se pretende que la participación en estos ciclos de acción promueva un mayor compromiso con los colectivos que más lo necesitan.

Es relevante mencionar que desde el ámbito de la AFyD proliferan hace bastante tiempo diversas implementaciones y difusiones de buenas prácticas relacionadas con el ApSU aplicadas en diferentes contextos. Del mismo modo, cuando analizamos este impacto, nos encontramos con similitudes en procesos pedagógicos y organizativos que siempre se cohesionan en colectivos diversos en donde se reflexiona, se trabaja en equipo y se evalúan diferentes experiencias.

De hecho, diferentes autores que trabajan el ApSU en la AFyD, lo plantean como una estrategia de enseñanza que conecta el servicio comunitario con la instrucción académica de forma bilateral, incluido a esto, sigue los lineamientos generales del modelo (Kolb, 1984), dedicando un tiempo de reflexión que ayude a los estudiantes a sacar lecciones del servicio con actividades de análisis crítico. Por tal motivo, encontramos que el énfasis en la formación de profesionales en la AFyD requiere de una alta responsabilidad social en la transmisión de valores con el estudiantado. De este modo, el ApSU cuenta con las herramientas para dotar a los estudiantes de una mirada crítica y reflexiva ante contextos educativos adversos, buscando equiparar las desigualdades sociales y desarrollar competencias de: trabajo en equipo, interdisciplinariedad, mejora de las relaciones personales, compromiso ético, razonamiento crítico, entre otros; mientras compensa a la comunidad en base a sus demandas. Desde una perspectiva instrumental, siguiendo a (Sáez et al., 2013), el principal objetivo de estas propuestas se centra en la capacidad del alumnado para dinamizar, organizar y gestionar el grupo y proyectos de ApSU, utilizando las técnicas y estrategias más adecuadas para la resolución de problemas y dificultades encontradas durante el mismo.

2.5. Origen, antecedentes y evolución del ApS en la AFyD

La narración histórica de un movimiento pedagógico de alcance mundial como el ApS, se presenta como un desafío de gran envergadura. Este movimiento, como señala Tapia (2014), no puede ser reducido a una simple línea de tiempo, ya que es el resultado de la dedicación y esfuerzo de miles de docentes y estudiantes en todo el mundo. Además, su desarrollo ha sido moldeado por la colaboración de diversos países, cada uno con sus propias políticas educativas y culturales, lo que ha generado una riqueza de perspectivas, enfoques teóricos e investigaciones difíciles de plasmar en un solo documento.

La propuesta de educar para la ciudadanía en el Siglo XXI, basada en la formación de ciudadanos responsables, participativos y comprometidos por la búsqueda del bien común, ha permitido la creación de nuevas prácticas y formas de hacer ciudadanía, alejándose del supuesto clásico que vincula al ciudadano con la adquisición pasiva de derechos y responsabilidades sociales.

Respondiendo a esta propuesta, el ApS se acerca notablemente a formar virtuosos y responsables ciudadanos, ya que engloba la colaboración de todas las personas. También, implica la participación de una amplia gama de instituciones y organizaciones educativas como son las escuelas y universidades. Es por estos motivos que, esta poderosa metodología, ha experimentado una notable transformación a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad y brindando oportunidades para el crecimiento personal y la contribución a una formación integradora en sus sentidos éticos y valóricos.

En su reciente y breve existencia, uno de los principales retos fue llegar a un consenso en cuanto a su definición y a una metodología propia que lo distinga de otras experiencias sociales y educativas en las universidades e instituciones escolares (Furco, 1996), ya que abundan las publicaciones en inglés dedicadas a la historia, orígenes y antecedentes (Dolgon et al., 2017). A pesar de esta complejidad, hay que reconocer que la amplia tradición teórica y experiencial norteamericana es incuestionable y los procesos de institucionalización (Bringle & Hatcher, 2000) e internacionalización (Lund, 2018) son las claves para determinar su impacto y movimiento pedagógico global (Tapia, 2014).

Posteriormente y como se puede observar en la tabla 3 es clave también plasmar sus raíces y avances más importantes, ya que parten con el enfoque educativo de John Dewey, quién intentaba de unir el conocimiento con la experiencia y promover una educación democrática. Luego, a mediados del siglo XX se implementaron iniciativas gubernamentales en Estados Unidos para fomentar el voluntariado y el servicio comunitario, para posteriormente, en 1967, alzar la voz con los educadores Rober Sigmon y William Ramsey que plasmaron el término "service learning" que describía la combinación de crecimiento educativo con tareas que responden a necesidades sociales y humanas.

En los años setenta, se multiplicaron las iniciativas de voluntariado y servicio a la comunidad en escuelas y universidades, impulsadas por programas como "Youth Conservation Corps" y "National Student Volunteer", pasando de esta manera, al proceso

de institucionalización que comenzó en el año 1980 a través de diferentes publicaciones en revistas científicas de alto impacto mundial y la creación de entidades colaboradoras.

Tabla 3

Antecedentes y orígenes del Aprendizaje Servicio

Acontecimientos	Años
John Dewey Publica “Democracy and Education”	1916
El president F.D Roosevelt crea “Work Projects Administration”	1935
El president J.F. Kennedy crea “Peace Corps”	1961
Robert Sigmon y William Ramsey acuñan el término “Service Learning”	1967
Se establece el Programa “National Student Volunteer” publicado en la revista Synergist	1971
Institucionalización	1980-1999
Creación de National Youth Leadership Council	1983
Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio en EE.UU.	1988
Primera edición de la Revista Michigan Journal of Community Service	1994
Internacionalización	2000-2023
Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS)	2002
Service-Learning Asia Network (SLAN)	2004
International Association for Research on SL (IARSLCE)	2006
Association of International School in Africa (SLWG)	2014
European Association of SL in Higher Education (EASLHE)	2019

Nota: Elaboración propia

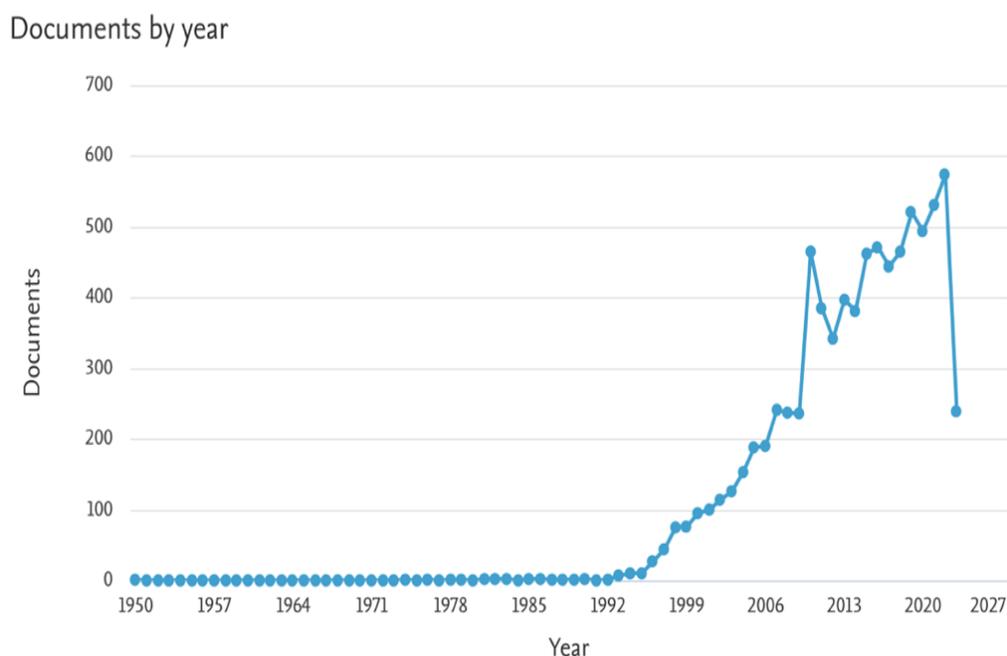
Es importante tener en cuenta que estos antecedentes mencionados no representan todas las influencias y experiencias educativas en el mundo, destacando de esta forma, otras significativas en diferentes países, como la pedagogía del oprimido de Paulo Freire en Latinoamérica, el pensamiento no violento de Mahatma Gandhi y el movimiento Koyla Satyagraha en la India, la inspiración confucionista de Tao Xingzhi, el movimiento de Y. C. James Yen en China, la experiencia curricular Creativity-Action-Service en los bachilleratos ginebrinos desde 1968, las contribuciones de Jean Piaget en Europa, así como el National Youth Service en Kenia fundado en 1964 y la educación para la autosuficiencia de Julius Nyerere en África.

Seguidamente, para transparentar todos estos acontecimientos de manera cuantitativa se realizó una búsqueda bibliográfica de artículos publicados en los periodos comprendidos

del año 1950 al 2023 con estudios randomizados empleando el metabuscador Scopus, incorporando el término booleano “OR” con la siguiente ecuación: TITLE-ABS-KEY (“service learning” OR “service-learning OR aprendizaje-servicio” OR “aprendizaje servicio”), arrojando un total de 8121 documentos que pueden ser visualizados en su crecimiento exponencial en el gráfico 1.

Gráfico 1

Crecimiento exponencial del ApS en la sociedad entre XX a XXI.



Nota: Elaboración propia

Este primer gráfico, nos acerca a pensar que en el año 1950 el ApS era un concepto incipiente y apenas existían publicaciones académicas relacionadas con este enfoque pedagógico. A medida que avanzaron las décadas, se observa un aumento gradual en el número de publicaciones relacionadas. Esto podría estar influenciado por factores como el interés creciente en la educación basada en la comunidad y el compromiso cívico, ya que su evolución comenzó en el siglo XX, cuando las instituciones educativas creyeron que experimentar con programas que combinaban el aprendizaje en el aula con el servicio a la comunidad podría tener mayores beneficios para sus estudiantes.

Durante el periodo de 2006 al 2013, El ApS experimentó un crecimiento exponencial impulsado por varios factores como; la evidencia sólida de su eficacia en el aprendizaje estudiantil, desarrollo de habilidades cívicas, y mejoras de las CdA. Junto a ello, el

reconocimiento institucional y universitario dio lugar a la creación de congresos internacionales, programas universitarios, proyectos solidarios para promover aún más el ApS, como también, el aumento significativo del financiamiento para expandir estas iniciativas en todo el mundo.

En conjunto, todos estos factores seguirán contribuyendo al crecimiento exponencial del ApS durante los próximos años, haciendo que esta metodología educativa sea cada vez más relevante y efectiva en la promoción del aprendizaje significativo y la contribución a la comunidad.

2.6. Evolución del ApSU en la AFyD

El ApS ha emergido en el contexto de la AFyD como una innovadora propuesta pedagógica (Gil et al., 2012). Se ha identificado como una estrategia metodológica, un modelo educativo (O. Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2022), una metodología instructiva (García et al., 2019; I. López & Benítez, 2018) e incluso como una filosofía de desarrollo (Soto et al., 2021).

En todas estas facetas, el ApS se ajusta hacia una transformación metodológica en la AFyD, ya que representa una ocasión para evolucionar desde un paradigma tradicional de aprendizaje individualista, hacia un enfoque experiencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque educativo se está implementando cada vez con mayor frecuencia en las universidades, adquiriendo un papel preponderante y una concordancia significativa con la visión de cambio promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior (Campo, 2015; Franco-Sola & Figueras, 2020).

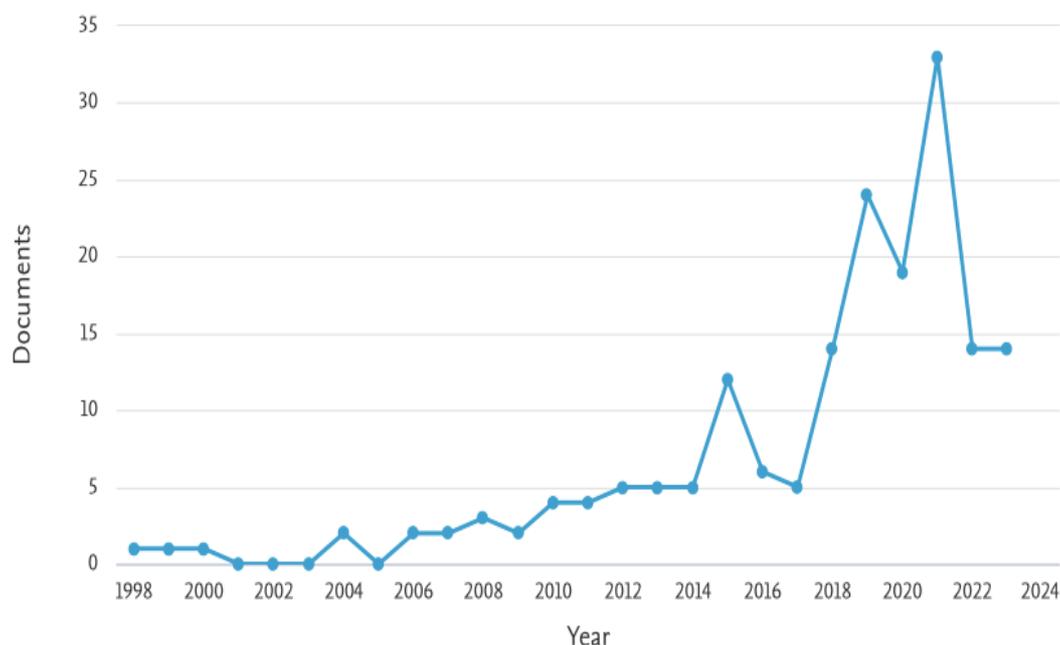
Con la finalidad de rastrear su evolución en el campo de la AFyD, se realizó una búsqueda bibliográfica en el período comprendido entre el año 1998 a Septiembre de 2023 con estudios randomizados aleatorios y no aleatorios, originales en inglés, empleando el metabuscador Scopus. Para organizar la búsqueda se incorporó el término boleano “AND” y “OR” obteniendo como ecuación la siguiente combinación: “Service learning” OR “Service-learning OR Aprendizaje Servicio AND TITLE-ABS-KEY “Physical Activity” OR “Actividad física” OR “Ejercicio Físico” OR “physical exercise” OR “Physical education” OR “Educación Física”. Además, se revisaron las listas de referencias de todos los artículos recuperados para identificar la posible existencia de

otras publicaciones sobre la temática, lo que nos permitió ampliar nuestra mirada en el Gráfico 2 con un total de 178 artículos publicados en revistas indexadas.

Gráfico 2

Crecimiento exponencial del ApS en la EF.

Documents by year



Nota: Elaboración propia

Si acotamos aún más la búsqueda e ingresamos al siglo XXI, la implementación del ApS en el ámbito de la AFyD tuvo un impacto profundamente positivo y diversificado en varios grupos de la población. En efecto, son colectivos de entidades sociales diversas como fundaciones, asociaciones, instituciones públicas y ONGs en los que podemos vivenciar proyectos de ApS.

Si desglosamos algunas características, nos encontraremos con las personas mayores, ofreciendo valiosas oportunidades para mantener y mejorar la salud física y mental en este grupo de la población. Las actividades aeróbicas de intensidad moderada o vigorosa junto con los estiramientos musculares y flexibles son las más indicados. Diversos estudios constatan que existen mejoras significativas en la percepción del bienestar cuando estas actividades van acompañadas de las relaciones sociales contrarrestando así la soledad y promoviendo un sentido de comunidad (León-Olivares et al., 2019). Junto a ello, involucrar al estudiantado en la planificación de estas actividades, se les brinda una

oportunidad única para desarrollar la empatía y comprensión con respecto a los desafíos futuros del envejecimiento.

Por su parte, en entornos carcelarios, experiencias que hemos identificado valiosamente, el ApS en la AFyD puede desempeñar un papel crucial en la rehabilitación y la reintegración de los reclusos, ya que a través de estas experiencias pueden aprender sobre disciplina, fomentar el trabajo en equipo y ayudarlos a redescubrir un sentido de autoestima y autocontrol. Estudios de corte etnográfico presentados por (Sandoval-Iniesta & Alonso-Roque, 2023), evidencian su realización y mejoras en las percepciones de los reclusos, sus beneficios terapéuticos, control social, gestión de conflictos, mejor utilización de los tiempos libres, entre otros. Si nos vamos más allá, con respecto a los agentes participantes que aseguran el servicio, este tipo de experiencias les permite abrir sus ojos a las complejidades de la justicia social y los desafíos que enfrentan las personas privadas de libertad, teniendo de esta manera, un impacto positivo en estas experiencias reflejados en el trabajo de (Lleixà & Ríos, 2015).

En el caso de niños con necesidades educativas especiales, colectivo que el ApS junto con la AFyD siempre han direccionado su mirada, también han generado un crecimiento exponencial en el tiempo de las investigaciones sobre el aprendizaje tanto del estudiantado como de los niños que reciben el servicio.

Esto ha generado que la inclusión del deporte permita que los y las niñas participen y desarrollen un proceso motor cognitivo relevante. De esta forma, se producen interacciones sociales, un ambiente inclusivo y una mayor comprensión de la diversidad cuando los estudiantes voluntarios participan de estos proyectos educativos. (Ríos & Panchón, 2018) mencionan que el deporte adaptado a la diversidad es una forma de facilitar el acceso a la práctica deportiva y en consecuencia funcionan como un agente de cambio que facilita la inclusión en nuestra sociedad.

Finalmente, un colectivo que se ha transformado en la parte angular de este crecimiento reflejado en el gráfico 2, corresponde a niños, niñas, jóvenes y adolescentes en situación de exclusión. (Garcés Delgado et al., 2019) consideran que se hallan en riesgo por vivir en un entorno negativo de pobreza y marginación social bajo unas circunstancias personales desfavorables que pueden conducirles a caer en múltiples conductas perjudiciales y antisociales. Por otra parte, como indica (SiiS, 2018), existen estudios que afirman que estos menores y jóvenes en riesgo de exclusión practican deporte en menor medida que aquellas personas de mayor estatus socioeconómico. Estos jóvenes, aparte de los beneficios que pueden encontrar en lo que se refiere a la salud, pueden adquirir,

mediante la práctica de la actividad física y deportiva, habilidades sociales para aplicar en su vida cotidiana, favoreciéndose así su inclusión social (Açikgöz et al., 2022). Además, si estas experiencias están centradas en mejorar la confianza personal, el reconocimiento frente a la sociedad y aumentar la autoestima como elementos claves, los colectivos nombrados anteriormente podrían potenciar sus relaciones interpersonales frente a la sociedad (H. Morgan et al., 2019).

En resumen, el impacto positivo y duradero que ha surgido a través del ApS en la AFyD, no solo mejora la salud y el bienestar de los agentes que reciben el servicio, sino que también, promueve valores fundamentales de inclusión, responsabilidad cívica y empatía en los estudiantes universitarios de las carreras asociadas al deporte. Respondiendo de esta manera a los grandes cambios que han ocurrido desde el año 1998 a la fecha.

2.7. El ApS desde una mirada internacional: Países que más investigan

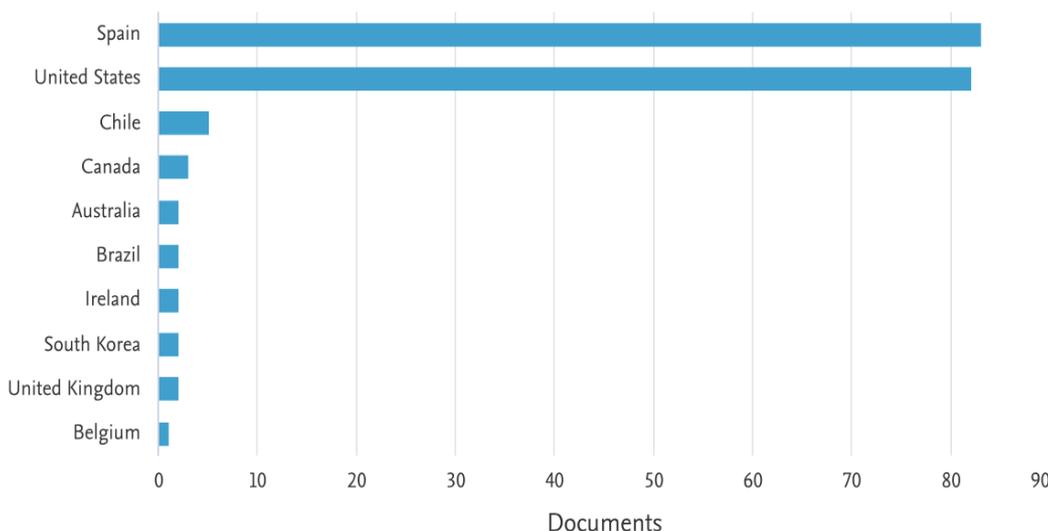
Hoy en día, los objetivos de desarrollo sostenible ponen el foco en disminuir la discriminación social, la exclusión educativa, la diversidad y la marginación. Este motivo ha llevado a que la educación se convierta en una poderosa herramienta capaz de abordar estos problemas en Europa y América, continentes donde más se han evidenciado investigaciones relacionadas en los últimos años indexadas. De acuerdo a una búsqueda realizada en Scopus incorporando el término booleano “AND” y “OR” obteniendo como ecuación: TITLE-ABS-KEY (“ service learning” OR “service-learning” OR “aprendizaje-servicio” OR “aprendizaje servicio”) AND TITLE-ABS-KEY (“physical activity” OR “actividad física” OR “ejercicio físico” OR “physical exercise” OR “physical education” OR “Educación Física”), se obtuvieron los siguientes resultados reflejados en la Gráfico 3.

Gráfico 3

Países con mayor presencia en investigaciones de ApS

Documents by country or territory

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.



Nota: Elaboración propia

En este contexto, el ApS ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora que no solo promueve el aprendizaje activo de los estudiantes, sino que también, busca crear un impacto social positivo al abordar problemas críticos que afectan a la sociedad. En esta exploración, la evolución de las experiencias en España, Estados Unidos, Chile, y Canadá, son elocuentes. Sin embargo, Argentina queda en el camino, país que también es pionero y que ha desempeñado un papel importante en este desarrollo, su principal problema es que han puesto más el foco en aplicar que la metodología que publicar trabajos científicos en diversas revistas indexadas.

Para seguir profundizando aún más en el análisis, integraremos en esta sección los países que también están investigando aspectos relacionados con el ApS pero alineados con la discriminación, marginación, diversidad e inclusión en la AFyD. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en el período comprendido entre el año 2012 a Septiembre de 2023 con estudios aleatorios y no aleatorios, originales en inglés, empleando el metabuscador Scopus. Para organizar la búsqueda se incorporó la siguiente combinación: TITLE-ABS-KEY (“service learning” OR “service-learning” OR “aprendizaje-servicio” OR “aprendizaje servicio”) AND TITLE-ABS-KEY (“physical activity” OR “actividad física” OR “ejercicio físico” OR “physical exercise” OR “physical education” OR

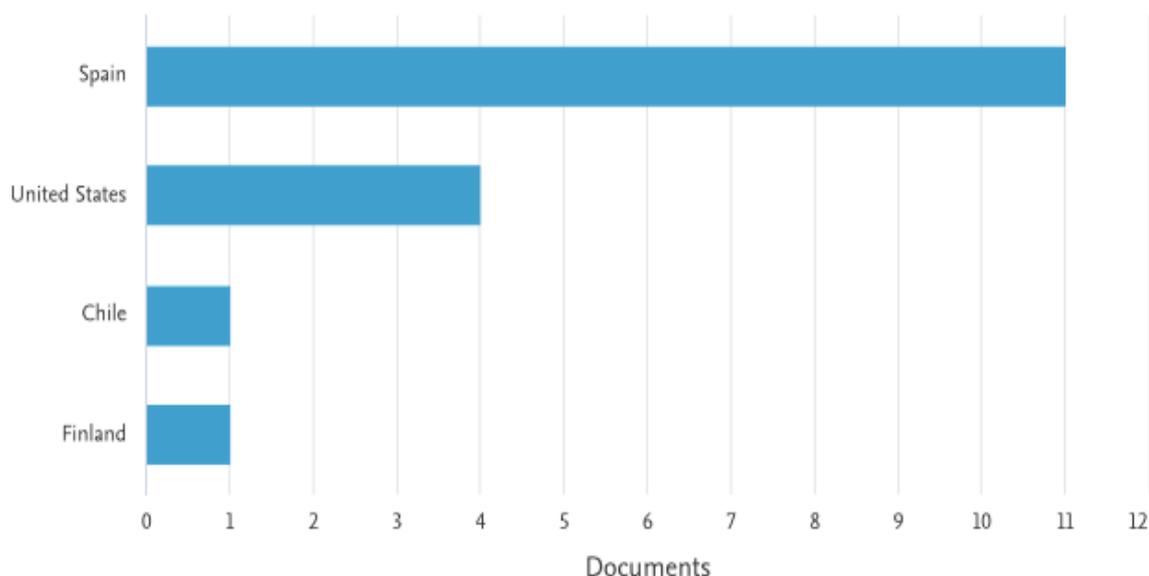
“Educación Física”) AND TITLE-ABS-KEY (“Exclusión” OR “marginalization” OR “exclusión” OR discrimination OR “discrimación” OR diversidad OR diversity OR inclusión OR inclusivo OR inclusion OR inclusive). Además, se revisaron las listas de referencias de todos los artículos recuperados para identificar la posible existencia de otras publicaciones sobre la temática, lo que nos permitió ampliar nuestra mirada en el Gráfico 4.

Gráfico 4

Países con mayor presencia en investigaciones de ApS.

Documents by country or territory

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.



Nota: Elaboración propia

En España, se ha observado un incremento exponencial en la implementación de proyectos de ApS en instituciones educativas de todos los niveles. Se busca incansablemente, combatir la discriminación social, la exclusión de colectivos vulnerables para promover la interculturalidad entre niños, jóvenes y adolescentes. Seguido de este crecimiento, también se creó la Red Española de Aprendizaje-Servicio, que integra y coordina las diferentes redes en todo el territorio. En el contexto universitario la Sociedad Científica de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS) reúne a investigadores e investigadoras de diferentes Universidades Españolas y Extranjeras integrando

capacidades y recursos dirigidos hacia la excelencia docente e investigadora en el ámbito de la inclusión en Actividad Física y Deportiva (AFD) evidenciado de esta manera un alto impacto universitario (Blanco & García, 2021; Opazo et al., 2016).

En Estados Unidos, el Aprendizaje-Servicio ha permitido a los estudiantes enfrentar temas críticos, como la discriminación racial, la exclusión de género y la marginación socioeconómica, desempeñado un papel crucial en la educación desde su inicio en la década de 1970 hasta la fecha. Este enfoque pedagógico, que integra el servicio comunitario con el aprendizaje académico, ha evolucionado de manera significativa a lo largo de las décadas, dejando una huella perdurable en la sociedad y en la forma en que se abordan cuestiones de responsabilidad cívica y compromiso social en el país.

Finalmente en Chile, se encuentra la Red de Innovación para la Transformación Educativa (RITE) que busca contribuir a la transformación del sistema educativo por medio de la generación de un espacio de desarrollo profesional colaborativo y contextualizado para la innovación educativa. Dicho esto, uno de los enfoques que contempla las características de innovación propuesta por la Red, es el Aprendizaje + Servicio (en adelante A+S).

Este enfoque propone realizar cambios en la relación pedagógica y apoyar el proceso de aprendizaje, a través del protagonismo activo de las y los estudiantes, vinculando los objetivos de aprendizaje del currículum con un proyecto que resuelva una necesidad en la comunidad. Estos proyectos son planificados e intencionados pedagógicamente para que las y los participantes de las comunidades educativas diagnostiquen y analicen las necesidades sociales a las que se busca dar respuesta, identificando e implementando un servicio adecuado a dichas necesidades vinculado a los objetivos de aprendizaje, obteniendo un impacto educativo en estudiantes, así como para los socios comunitarios.

2.8. Impacto del ApS en las investigaciones científicas

Para abordar las limitaciones y oportunidades inherentes a los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación científica, se ha vuelto esencial y altamente eficaz la integración de estos enfoques a través de una metodología conjunta. En consecuencia, en los últimos años, ha emergido una metodología innovadora para analizar los fenómenos sociales, que fortalece el proceso científico al considerar múltiples perspectivas y enfoques en un mismo objeto de estudio. Por un lado, para rastrear todos los artículos de

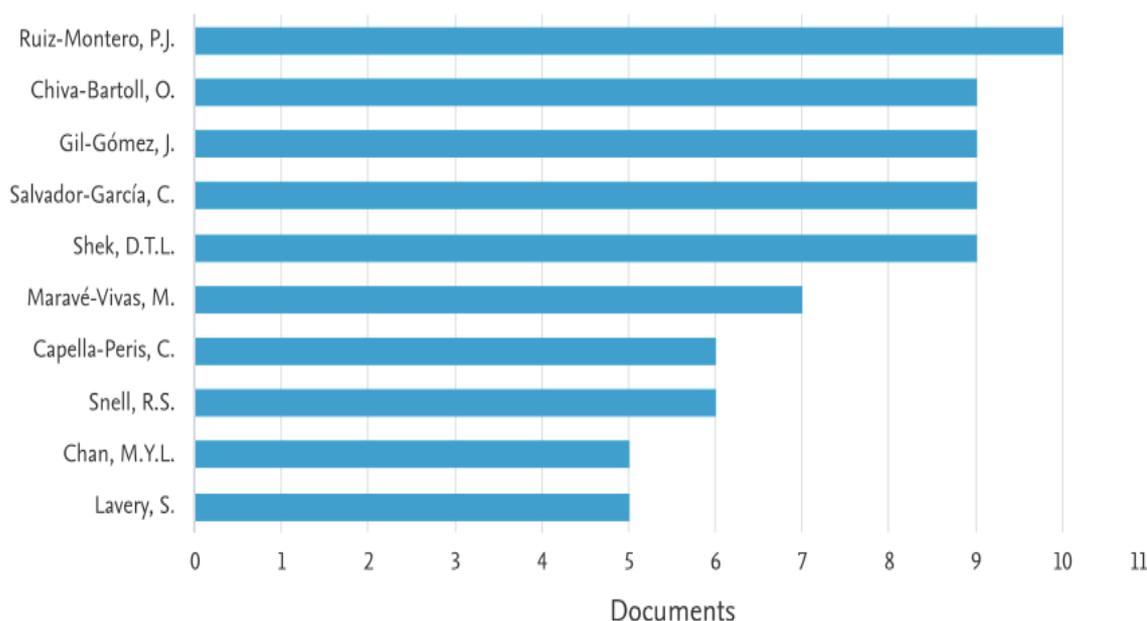
enfoque cualitativo se realizó una búsqueda bibliográfica en el periodo comprendido entre el año 1997 a la fecha con estudio empleando el metabuscador Scopus. Para organizar la búsqueda se incorporó el término boleano “AND” y “OR” obteniendo como ecuación la siguiente combinación: TITLE-ABS-KEY (“ service learning” OR “service-learning” OR “aprendizaje-servicio” OR “aprendizaje servicio”) AND TITLE-ABS-KEY (“qualitative” OR “cualitativ*”) arrojándonos de esta manera el siguiente Gráfico 5 que refleja en 932 artículos encontrados, ponderando así a los científicos que más trabajan en esta línea cualitativa.

Gráfico 5

Autores con mayor presencia cualitativa.

Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.



Nota: Elaboración propia

Mientras que, por otro lado, el enfoque cuantitativo que implica la recopilación y el análisis de datos numéricos para evaluar aspectos como el alcance y la eficacia de los proyectos de aprendizaje servicio, como también, medir y evaluar los resultados tangibles y cuantificables tanto para los estudiantes como para la comunidad, ha incrementado su producción científica en los últimos años. Siguiendo la misma estrategia de búsqueda en

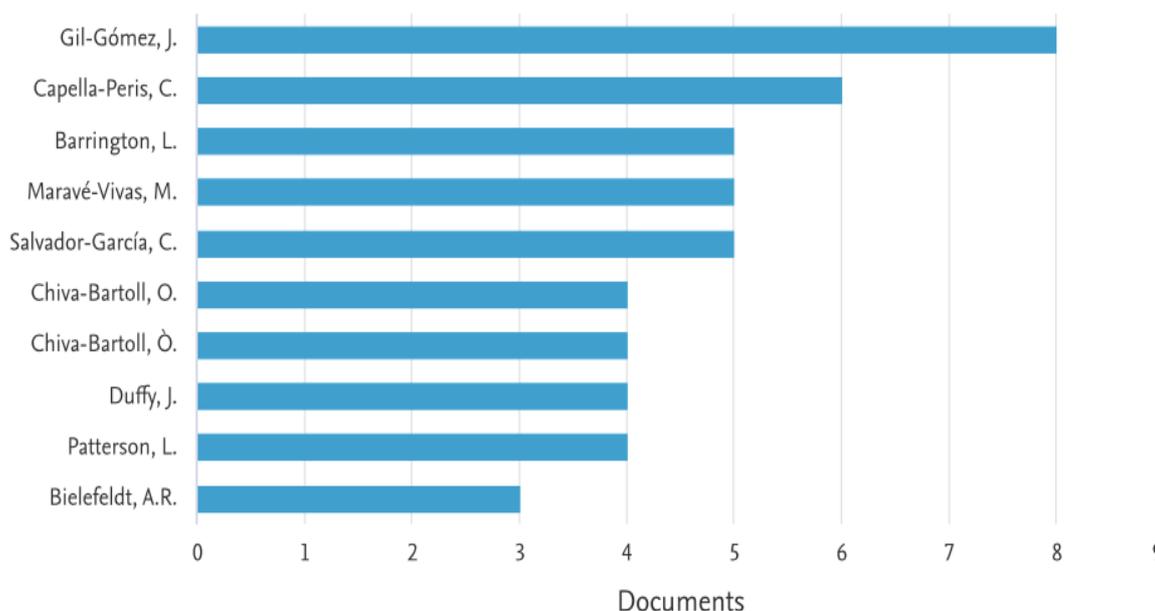
donde se incorporó el término booleano “AND” y “OR” obteniendo como ecuación la siguiente combinación: TITLE-ABS-KEY (“service learning” OR “service-learning” OR “aprendizaje-servicio” OR “aprendizaje servicio”) AND TITLE-ABS-KEY (“quantitative” OR “cuantitativ*”), arrojó un total 352 artículos encontrados, ponderando además, los científicos que más trabajan en esta línea cuantitativa en el Gráfico 6.

Gráfico 6

Autores con mayor presencia cuantitativa

Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.



Nota: Elaboración propia

Expresado todo lo anterior, y conociendo también que el campo de investigación va avanzando. Hoy en día nos encontramos con la invasión de los “métodos mixtos” del campo cualitativo a través de lo que se viene entendiendo como “metodología mixta de investigación” (Bailey & Gammage, 2020; Ramírez & Lugo, 2020) extendiéndose al contexto del ApSU (Candela et al., 2020; O. Chiva-Bartoll et al., 2020).

Un estudio reciente en ámbitos concretos, indica que se debe incrementar aún más las investigaciones utilizando la metodología mixta con la finalidad de mejorar los procesos teóricos y científicos (Bagur et al., 2021), y a la vez, aumentar el colonialismo

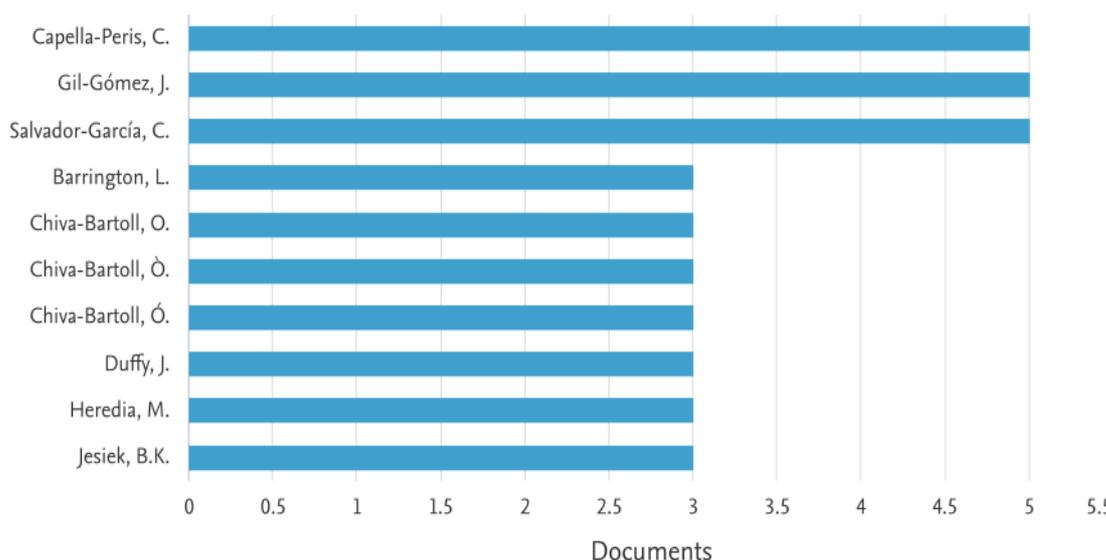
cuantitativo para incorporar estrategias e instrumentos en un campo donde no es habitual. Véase en el Gráfico 7 los autores que más utilizan esta metodología.

Gráfico 7

Autores con mayor presencia mixta

Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.



Nota: Elaboración propia

El estudio de los antecedentes y la evolución del ApS junto con el involucramiento paulatino de la AFyD, arrojó una perspectiva interesante sobre como esta metodología experiencial ha evolucionado desde sus primeras manifestaciones en la década de 1950 hasta su estado actual en el año 2023.

Inicialmente, su enfoque pedagógico orientado más al servicio comunitario, poco a poco, fue transformándose a uno más participativo, cívico, valórico, y con un alto compromiso social. Junto a ello, la universidad se involucró generando mayores investigaciones y publicaciones científicas sobre los beneficios y desafíos de esta metodología, sobre todo el desarrollo de los estudiantes.

En términos de la perspectiva internacional, se destaca que España, Estados Unidos, Chile y Canadá han emergido como líderes en la implementación e investigaciones del ApS en la EF. Estos países han desarrollado programas educativos sólidos que integran de manera efectiva el ApS en sus planes de estudio, fomentando así, el compromiso cívico y la conciencia social entre los estudiantes.

En cuanto al impacto en la investigación científica, la creciente presencia de trabajos relacionados con el ApS y la AFyD en Scopus, es un testimonio claro de su influencia en la comunidad académica, consolidándose de esta manera, en un área de estudio activa y prometedora con impacto significativo. Otro aspecto relevante, es la alta presencia de artículos vinculados con los efectos de aprendizaje en el estudiantado, desatendiendo a su vez, el rol del profesorado desde su identidad personal y profesional, generando de esta manera, un desequilibrio importante para medir el impacto desde las percepciones y sentimientos.

Es decir, la equidad de las relaciones entre todos los actores involucrados corre peligro, ya que, empoderar a toda la ciudadanía para combatir la pobreza, marginación y la exclusión social debe ser tarea de todos manteniendo siempre el enfoque colaborativo.

Definitivamente, la historia del ApS en la AFyD es una narrativa de evolución constante y crecimiento significativo. Desde sus raíces, ha madurado en términos de enfoque, alcance y calidad, y ha demostrado, ser una herramienta poderosa para la formación de individuos comprometidos con el bienestar de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

2.9. Fases de los programas de ApSU en la AFyD

Para facilitar la lectura de esta sección, es importante declarar que se han seguido los planteamientos de la guía creada por (Santos-Pastor, Ruiz-Montero, et al., 2021) que describen las fases de implementación en los programas de ApSU vinculados con la AFyD, por tanto, varias ideas fueron recogidas de esa investigación.

Pasando al tema central, es necesario definir que estas fases si bien es cierto, pueden variar en función de las necesidades específicas de los colectivos o centros de aplicación, es necesario distribuirlas en cuatro fases de aplicación que se pueden observar en la figura 2, agregando una quinta, como eje transversal relacionada con la reflexión crítica de estas propuestas.

Figura 2

Fases de un programa de ApSU-AFyD (Santos-Pastor et al., 2021)



2.9.1. Fase de preparación

Principalmente esta fase, busca analizar y describir el contexto de actuación realizando un diagnóstico específico y preciso sobre la necesidad y/o injusticia social objeto del programa de ApSU en AFyD. Luego, es fundamental conocer las motivaciones, necesidades y posibilidades reales del alumnado con el propósito de ver la viabilidad de la aplicación, entendiendo luego que, debe existir una vinculación curricular coherente entre la actuación social que nos planteamos desempeñar y la materia o plan de estudios de partida. Para terminar esta fase, podemos ampliar los conocimientos de nuestro alumnado identificando por ejemplo un objetivo de desarrollo sostenible (ODS) y entregarles una orientación o bien capacitación previa para que puedan desempeñar un papel en el programa de ApS.

2.9.2. Fase de planificación

Partiendo del diagnóstico establecido en la fase de preparación, es importante ahora, dejar claro que los objetivos de aprendizaje deben conectarse con el currículo (objetivos, contenidos, competencias, resultados de aprendizaje, etc.), además, se debe delimitar los

objetivos del servicio junto con profundizar explícitamente en alguno de los ODS que se trabajarán. Sobre esta base, se proyectarán las distintas acciones a realizar, tratando de discriminar y concretar los roles, las personas responsables, los espacios y recursos implicados, sin olvidar los procesos sistemáticos de reflexión, y planificar los procesos de evaluación reconociendo indicadores o rubricas a utilizar. En definitiva, en esta fase se planifica el programa, estableciendo un plan de trabajo que incluya los plazos y recursos necesarios.

2.9.3. Fase de ejecución

Como el nombre indica, en esta tercera fase, se comienza con la realización de las acciones planificadas con anterioridad, teniendo siempre en cuenta que los mecanismos o estrategias a utilizar pueden variar debido al contexto del servicio o las contingencias que puedan ocurrir en la práctica. Es esencia, se debe incluir una revisión constante de las acciones realizadas, a partir del empleo de las estrategias de supervisión y acompañamiento. 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.

2.9.4. Fase de evaluación y reconocimiento

En esta cuarta fase de evaluación y reconocimiento se buscará recopilar todos los datos y experiencias acumuladas durante las sesiones. Por consiguiente, resulta crucial respaldarse en diversas estrategias e instrumentos (observación, bitácoras, encuestas, entrevistas, coloquios, visuales, etc.) para examinar de manera crítica lo acontecido. Los aspectos fundamentales o dimensiones por considerar en la evaluación de un programa son la eficiencia y la efectividad en relación con el logro de los objetivos establecidos. En otras palabras, es imperativo valorar el impacto del programa, tanto en el aprendizaje de los estudiantes en relación con los contenidos y habilidades, como la repercusión de este en la sociedad. Esto puede implicar la revisión de los logros académicos, la retroalimentación de los participantes y la cuantificación de los cambios positivos en la comunidad para ir cerrando el proyecto de manera participativa y colaborativa con todos los agentes.

2.9.5. La fase transversal de reflexión crítica

En esta quinta fase, el proceso reflexivo y crítico en los participantes brinda la oportunidad de analizar y recordar la experiencia. Invertir tiempo en pensar sobre lo que ha sucedido, como se ha intervenido, y que se ha aprendido a lo largo de los proyectos, permitirá que las futuras experiencias tengan mayores matices de excelencia (Ballvé, 2018). Por el mismo camino, este proceso crítico tanto grupal como individual es capaz de desarrollar en los agentes participantes una mayor conciencia sobre el impacto social de la metodología y los cambios que requiere el sistema para eliminar las desigualdades e injusticias sociales, otorgando así, un valor añadido al diálogo constructivo que favorezca las relaciones sociales y fortalezca a su vez, el sentido de inclusión social.

2.10. ApSU en la AFyD vinculada a los objetivos de desarrollo sostenibles

La Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015) constituyen un llamado universal a la acción para acabar con la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En ella, la equidad se convierte en un elemento fundamental que debe orientar las respuestas de los gobiernos y de los ciudadanos (Bórquez & Lopicich, 2017). Así, los ODS están definiendo muchas de las políticas que se desarrollan actualmente a todos los niveles, entre ellas las políticas educativas, ver figura 3. Desde la perspectiva del ODS 4 “Educación de calidad”, plantea como factor clave solucionar los múltiples problemas de la sociedad del siglo XXI (Losada, 2018). En relación a esta “calidad”, se ha señalado que las universidades españolas comienza a desplazar el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente al alumnado (Buscà et al., 2010), intentando superar los procesos de enseñanza bancaria centrados fundamentalmente en la calificación final (Hortigüela et al., 2018) y pasar de una “cultura del examen” a una “cultura de la evaluación”(Dochy et al., 2002).

Por consiguiente y como se ha comentado previamente, el carácter experiencial y la dimensión social son dos de las características esenciales del ApSU y, por tanto, se erige como un modelo pedagógico ideal para trabajar los ODS (García Laso et al., 2019). De hecho, al situar al estudiantado y profesorado como agentes de cambio, demuestra que la

filosofía educativa de la metodología comparte diversas inspiraciones en la creación de los ODS.

Figura 3

Objetivos de Desarrollo Sostenible



Si profundizamos en la vinculación implícita entre el ApSU en la AFD con los ODS, son tres, desde nuestra perspectiva, los objetivos que trabajan mancomunadamente. Entre los cuales, nos encontramos el ODS 3-4-17 que serán explicados a continuación.

- 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. Reduciendo la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento y promover la salud mental y el bienestar.

- ODS 4. Educación de Calidad: porque defiende una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

4.7. Asegurando 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. Se pretende 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. Así como 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.

Es relevante mencionar que cada proyecto de ApSU relacionado a la AFD es capaz de incidir en función de sus objetivos con otros ODS, esto se plantea debido a la diversidad de tareas, actividades y entidades con la que se colabora constantemente. Seguido de esto, la interdisciplinariedad de los programas posibilita atender desde múltiples perspectivas una realidad compleja y una sociedad en cambio constante. Si buscamos desarrollar y fomentar el trabajo de los ODS en el ApSU con la AFD, debemos partir siempre en la detección de las necesidades y un análisis de la realidad tal como se plantea en las fases de los proyectos en la sección anterior. Seguir las 5 fases sería la base para activar un programa bien articulado a partir del cual el alumnado sea capaz de encontrar una conexión entre lo que estudia y el impacto que puede tener su vinculación con la Agenda 2030.

Finalmente, es relevante que tanto los estudiantes, el profesorado y las entidades colaboradoras tengan un acercamiento con los ODS a través de actividades, capacitaciones o espacios de reflexión, con la idea de alinear los objetivos antes de plasmar un proyecto de ApSU en la AFD.

2.11. Percepción y emoción del docente frente a proyectos de ApSU en AFyD

Más allá del ámbito del pensamiento individual, es fundamental reconocer que la realidad es un concepto complejo y dinámico que va más allá de la percepción individual y que se ve influenciado por una serie de factores interconectados. La noción de que la realidad es estática a lo largo del tiempo es insostenible cuando se analiza desde una perspectiva más profunda. Bajo esta concepción, las percepciones de cada individuo evolucionan a lo largo de su experiencia personal, esto implica que, la realidad es una construcción social

en constante cambio moldeada por una amplia gama de influencias a lo largo de la vida de una persona.

Para empezar, las influencias culturales también desempeñan un papel crucial en las percepciones de un individuo. Las normas sociales, los valores y las tradiciones de la sociedad en las que uno crece ejercen una influencia significativa en cómo se percibe y comprende el mundo que lo rodea. Además, las experiencias personales, como la educación, el entorno familiar, las interacciones sociales y las experiencias laborales, también contribuyen a dar forma a la percepción de la realidad de una persona.

De este mismo modo, la realidad no es un concepto universal y homogéneo ya que cada individuo construye su propia versión de la realidad basada en sus experiencias y perspectivas únicas. Esto significa que lo que puede ser considerado "real" para una persona puede ser muy diferente para otra.

Para estudiar las percepciones de las personas, uno debe ser consciente que el campo de investigación es diverso, esto ocurre porque la naturaleza epistemológica del concepto involucra al sujeto en su totalidad. Para (Maturana, 2006) el organismo es un sistema determinado por sus configuraciones y, por tanto, en la interacción del organismo con el entorno, es el organismo el que determina cual es la configuración del medio que gatilla en él un cambio configuracional. Debido a esto, el observador no puede caracterizar tal configuración con independencia de lo que sucede al organismo como consecuencia de la ocurrencia de una interacción. Por esto, “es solo mediante los cambios conductuales del organismo que un observador puede caracterizar al medio en términos de configuraciones estructurales que actúan como agentes perturbantes en la interacción” (p.64). Dicho esto, “estímulo es lo que el observador ve incidir sobre el organismo, y perturbación, es lo que el organismo admite como encuentro que gatilla en el un cambio estructural de conservación de organización y adaptación (Maturana, 2006).

En otras palabras, continua (Maturana, 2006) es sólo a través de los cambios conductuales que el observador distingue en un organismo la contingencia de una perturbación dada y que puede caracterizar tal contingencia como un objeto perturbantes y describirla como un objeto (algo independiente) para el organismo.

Finalmente, “Es esta asociación que el observador hace entre el objeto perturbante caracterizado por la conducta del organismo que lo configura, y tal conducta distinguida de manera independiente, lo que constituye el fenómeno que en el vivir cotidiano se connota con la palabra percepción (p.65).

De hecho, “el fenómeno de la percepción consiste en la configuración que el observador hace de objetos preceptuales mediante la distinción de clivajes operacionales en la conducta del organismo, al descubrir las interacciones de éste en el fluir de su correspondencia estructural con el medio”. Percepción y pensamiento son operacionalmente lo mismo en el sistema nervioso, por eso no tiene sentido hablar de espíritu v/s materia, o de ideas v/s cuerpo, todas esas dimensiones experienciales son, en el sistema nervioso, lo mismo, pero funcionan operacionalmente diferente (Maturana & Varela, 2004).

Si esto lo trasladamos a las percepciones conscientes del ser humano, aunque sean sensoriales o espirituales (de los sentidos, sensaciones, emociones, pensamientos, imágenes, ideas), no operan éstas sobre el cuerpo, ellas son el cuerpo, son expresión de la dinámica estructural del sistema nervioso en su presente, operando en el espacio de las descripciones reflexivas (dinámica social del lenguaje) Toda percepción que traemos a la conciencia la hacemos surgir a través de la descripción reflexiva sobre tal fenómeno (en estudio)” (Maturana & Varela, 2004).

Estas aclaraciones conceptuales se han querido plasmar por la disputa común que los investigadores suelen tener cuando mencionan, será más importante estudiar las percepciones, las teorías implícitas, las creencias. De todas formas, creemos que es más relevante comprender la experiencia humana a partir de las dinámicas individuales y sociales realizando proyectos de ApSU en la AFyD.

A propósito de lo anterior, al plasmar una revisión sistemática de las percepciones en la AFyD, encontramos trabajos sobre la cognición, pensamientos y nuevas teorías implícitas del alumnado (Ayuste et al., 2016; Bui & Nguyen, 2021; Franco-Sola et al., 2021; Rivas-Valenzuela et al., 2021), el pensamiento y creencias del profesorado en la Educación Física (Baños et al., 2008; Gil-Gómez et al., 2015; Ortega, 2006), perspectivas críticas del profesorado (Blanco-Cano & García-Martín, 2021; Ó. Chiva-Bartoll et al., 2020; Deeley, S., 2016; Felis-Anaya et al., 2018), percepciones acerca de las emociones, valores cívicos y sociales del alumnado (Blanco & García, 2021; Chan et al., 2021; García-Rico, Muñoz, et al., 2021; Giles Girela et al., 2019; Zorrilla-Silvestre et al., 2019) que indican la predominancia cada vez mayor en estudios relacionados a la percepción.

No obstante, hay ciertos ámbitos relacionados con el docente que implementa los proyectos de ApS y que además invita a la comunidad universitaria a participar, que se encuentran ampliamente desatendidos (Campo, 2015). Esta situación viene provocada porque, en muchos casos, España solamente lidera estas investigaciones desde la AFyD.

Además, resulta imposible satisfacer la demanda de análisis que tiene este proceso, como también, la falta de instrumentos efectivos y viables desde el área. Esta razón, junto con la revisión sistemática que hemos realizado en la Tabla 4, nos permite confirmar que existen disminuidas investigaciones que especifiquen criterios, indicadores y propuestas de técnicas que evalúen las percepciones del profesorado en términos de impacto, el rol fundamental en la implementación, y su relación directa con las entidades en proyectos de ApSU, marcando así, una nueva ruta de investigación en los siguientes apartados de la tesis doctoral.

Tabla 4

Artículos que abordan las percepciones docentes del ApS en la Educación Física

Autores	País	Año	Título	Muestra
(Franco-Sola et al., 2021)	España	2021	Percepciones sobre las aportaciones del ApS a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la EF	4 Docentes
(Liesa Orús et al., 2020)	España	2020	La Orientación entre Profesorado Universitario para el Desarrollo de Experiencias de ApS: Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados.	14 Docentes
(Pérez Pérez et al., 2019)	España	2019	ApS en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales.	41 Docentes
(Alonso Saez et al., 2019)	España	2019	La identidad académica del profesorado de ApS. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad.	20 Docentes
(Lorenzo Moledo et al., 2019)	España	2019	El profesorado universitario ante el ApS: variables explicativas.	5 Docentes

Pasando a otro punto de análisis, las emociones se definen como respuestas de corta duración ante determinados estímulos (Do & Schallert, 2004). De hecho, la realidad reflejada en la tabla anterior, también se asemeja a los pocos estudios cualitativos que relacionen las emociones en función de las actividades que realizan los estudiantes (Pekrun et al., 2011; Rowe et al., 2015) . Seguido de esto, autores como (Anttila et al., 2016) indican que las emociones son ingredientes centrales en el aprendizaje de los estudiantes que afectan al rendimiento cognitivo y motivación. Estos mismos autores

señalan que el alumnado experimenta una amplia gama de emociones académicas en diversas actividades proporcionadas por la formación docente.

Según (Pekrun et al., 2002) las emociones académicas son las emociones que experimenta el alumnado en las distintas situaciones académicas como estudio, enseñanza o aprendizaje. Convertirse en docente es un viaje cargado de emociones. Autores como (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017) remarcan la importancia de las emociones en la búsqueda de la identidad profesional en los docentes en formación. Conocerse a sí mismo, ser conscientes de las propias emociones y causas de nuestros comportamientos, así como de los que aquellos que nos rodean son esenciales para el desarrollo de una buena labor docente.

Por ello, sería importante conocer las emociones de los futuros maestros mientras aprenden a ser maestros ya que pueden reflejar el aprendizaje durante su formación y las experiencias como maestros en servicio (Eren, 2014; Rowe et al. 2015). Autores como (Goetz et al., 2007), hacen distinción entre emociones positivas (disfrute, esperanza y orgullo) y emociones negativas (ansiedad, ira y aburrimiento; y emociones neutrales (felicidad y tristeza) (Linnenbrink, 2007). Dicho desde otra mirada pero aterrizándolo cuando los y las estudiantes interactúan en contextos diferentes, (Timoštšuk & Ugaste, 2012) señala que existen emociones positivas (alegría y emoción), y por otro, negativas (ansiedad y decepción). En este sentido, (Bisquerra & Pérez, 2007) señala la importancia de que el alumnado sea capaz de manejar de manera adecuada y en diferentes contextos sus propias emociones, y con los demás.

En términos de resolución de problemas, las emociones positivas influyen directamente en el desarrollo profesional generando más ideas y estrategias que mejoran la resolución de los mismos y el trabajo diario (Sutton y Wheatley, 2003). En relación con el rendimiento académico, las emociones negativas pueden desviar la atención de la tarea y reducirlo (Lewis et al., 2011), mientras que por el contrario, a partir de las emociones positivas el alumnado actúa y piensa de forma distinta (Trigwell et al., 2012) aumentando su creatividad (Fredrickson, 2011).

Cuando nos centramos en aspectos más concretos de las percepciones docentes en el Aps o bien otras cuestiones relacionadas con el profesorado en AFyD, suele darse por hecho que explícitamente encontramos valoraciones y que estamos cubriendo las necesidades de los colectivos cuando reciben un servicio social. A pesar de ello, no se tiene en cuenta si realmente se producen los efectos deseados sobre el entorno, como tampoco, si estamos logrando el empoderamiento de la comunidad como consecuencia de la intervención

social. Sin embargo, lo que si podemos evidenciar desde las diferentes revisiones bibliográficas existentes sobre el tema, es la presencia cada vez mayor de estudios sobre las percepciones y aprendizajes del estudiantado a través del ApS (Blanco & García, 2021; García-Rico et al., 2021).

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Introducción y etapas de la investigación

Investigar es tener curiosidad, si lo consideramos de esta perspectiva, una investigación se justifica en forma teórica cuando el estudio primero genera reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, luego, que sea capaz de confrontar una teoría, contrarrestar resultados o hacer epistemología del conocimiento. Aquella se justifica de forma metodológica cuando se propone un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento válido y confiable en el campo de actuación investigada (Bernal, 2010).

En este segundo capítulo se presenta el marco metodológico de la tesis doctoral. Dada la naturaleza de los estudios, la investigación se llevó a cabo en 5 fases, en donde cada una de ellas determina los fundamentos, técnicas, estrategias, materiales y métodos utilizados en la búsqueda de responder al objeto de estudio relacionado con el análisis de las percepciones docentes.

3.2. Problema que investigar y su justificación

Los problemas de la investigación no surgen desde la casualidad, sino que, aparecen cuando el investigador ya tiene una madurez personal y una base de lectura sólida que le permita visualizar con altura de miras un problema de la sociedad, que necesita ser indagado. A partir de ahí, es reconocible que el problema siempre aparece al principio del todo, y más aún, este, se irá definiendo, redefiniendo y si es necesario replanteárselo, siempre será el momento adecuado. Esto ocurre porque el camino es largo, y siempre van apareciendo nuevas interrogantes a medida que los primeros hallazgos van apareciendo. Como ya hemos mencionado en el marco teórico de la tesis doctoral, las percepciones de una realidad se construyen a partir de las prácticas sociales que realizamos en nuestra cotidianeidad. En este sentido, hay una relación bidireccional, prácticamente imposible de aislar una de la otra, entre las percepciones y la práctica social que se ejerce en los proyectos de ApS, cuestión que la tesis doctoral también nos permitirá desvelar, reconocer, y comprender en cuanto a las estructuras de los proyectos y su relación con las entidades, el sentido del rol docente con las emociones, sentimientos y valores, el impacto social que está generando su implementación y el desarrollo social del alumnado con esta metodología desde una perspectiva crítica.

Con la finalidad de justificar nuestro problema de investigación, en el año 2021 se realizó una revisión sistemática utilizando, ISI, WOS, SCOPUS entre el año 2005 a 2021, utilizando, criterios como la calidad de los artículos, la relevancia, el nivel educativo, y la actualidad de las propuestas por mencionar algunas. Esto permitió identificar que las percepciones del profesorado estaban siendo poco atendidas en la AFyD. Por tanto, se determinó que las investigaciones sobre los efectos en los receptores y docentes universitarios que utilizan el ApS en la AFyD se encontraba en una etapa embrionario. (Más detalles en la figura 4)

Figura 4

Revisión sistemática. Etapa embrionaria de investigación en percepción docente



3.3. Fundamentos paradigmáticos de la investigación

Luego de justificar nuestro problema de investigación, debemos centrarnos en los fundamentos paradigmáticos de la tesis doctoral, ya que es un proceso profundo y riguroso que implica explorar, analizar y contribuir al conocimiento en un campo específico. En primer lugar, es esencial comprender que un paradigma de investigación representa una visión del mundo, un conjunto de creencias y supuestos compartidos que influyen en cómo se percibe y aborda un fenómeno de estudio. Estos paradigmas actúan

como lentes a través de las cuales los investigadores interpretan la realidad y determinan las estrategias para recopilar y analizar los datos.

La dicotomía entre paradigmas positivista e interpretativo ha sido central en la investigación científica. El paradigma positivista, arraigado en la tradición empirista, aboga por la objetividad, la medición y la generalización, y por otro lado, el paradigma interpretativo que destaca la interpretación subjetiva, la comprensión contextual y la construcción social de la realidad, han llevado que estas perspectivas informen no solo la recopilación de datos, sino también, la interpretación de los resultados y la construcción de teorías.

En el contexto de una investigación doctoral, la elección entre estos paradigmas implica consideraciones epistemológicas y ontológicas. ¿Cómo se concibe el conocimiento?, ¿Qué se considera como la realidad subyacente?. Estas preguntas claves influyen en la selección de métodos de investigación, en la definición de variables y en la interpretación de los hallazgos.

Es crucial que el investigador reflexione sobre estas cuestiones. Dicho esto, la comprensión profunda de estos fundamentos fortalece la calidad y la coherencia de la investigación, entendiendo que la elección consciente de un paradigma guiará todo el proceso, desde la formulación de preguntas de investigación hasta la presentación de las conclusiones.

En los siguientes capítulos, exploraremos más a fondo los aspectos prácticos de la investigación cualitativa, la aplicación del paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico como encuadres principales elegidos.

3.4. Metodología Cualitativa

La metodología cualitativa se utiliza para dar respuesta a los interrogantes que buscan la exploración de conceptos o puntos de vista diferentes. A partir de ahí, y desde un carácter descriptivo, relacional, inductivo, y respetando el procedimiento analítico de indagación de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), se pretende tener una visión detallada de las percepciones, emociones, sentimientos, experiencias y comportamientos de los docentes universitarios que utilizan el ApSU en proyectos de AFyD.

La investigación cualitativa, según (Krause, 1995) es un proceso dinámico que comienza con una pregunta amplia, a menudo formulada en términos generales, para luego ir

refinándose y volviéndose más específica a medida que se avanza en la investigación. Este enfoque destaca la importancia de partir de un interrogante que actúa como catalizador, generando un espacio exploratorio donde las respuestas no están predefinidas. La pregunta inicial, en este sentido, sirve como faro que guía la navegación a través de la complejidad del fenómeno estudiado. A medida que la investigación progresa, esta pregunta se fragmenta en diversas "preguntas directrices", más específicas y dirigidas, que orientan la recolección y análisis de datos.

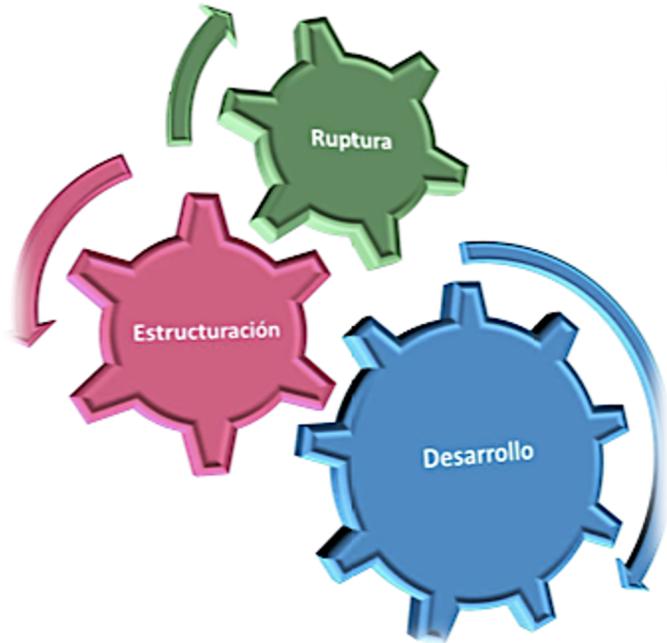
Es fundamental destacar la naturaleza crítica de estas preguntas, ya que no solo buscan respuestas, sino que también cuestionan las bases y suposiciones subyacentes al fenómeno de interés. En este sentido, la cualitativa se posiciona como un proceso reflexivo y transformador, donde la formulación de preguntas críticas desencadena un diálogo constante entre el investigador y el objeto de estudio.

Siguiendo a (Denzin & Lincoln, 2011), investigar cualitativamente significa visibilizar el mundo desde la interpretación de la información generada a través de técnicas como: la observación, la narración, la entrevista o el análisis de documentos textuales, digitales o audiovisuales.

Desde el punto de vista del diseño y desarrollo de la investigación cualitativa (Quivy & Carnpenhoudt, 2001) plantean que la investigación cualitativa se divide en tres fases de acuerdo a la figura 5: La primera, es la de ruptura, que parte de una pregunta inicial para llegar al objetivo. Luego el investigador debe pensar y decir, ¿Qué se?, ¿Qué quiero saber?, y complementarlo con lecturas básicas y de entrevistas a expertos en la temática para sobrepasar la pérdida de ingenuidad teórica que se necesita. En segundo lugar, nos encontramos con la fase de estructuración. En este momento, ya el investigador es más consciente del contexto, de los participantes, de las estructuras conceptuales, de los métodos a utilizar y las técnicas de producción de la información que lo ayudarán a dar respuesta al objeto de estudio. Finalmente, en la fase de desarrollo, etapa más compleja, aparece la producción de los datos, que en este caso esta direccionada por el software Nvivo con sus herramientas y funciones esenciales. Consecutivamente, viene una etapa de análisis posterior con la creación de los casos, su codificación, identificación de palabras claves para llegar a la construcción del informe final.

Figura 5

Diseño y desarrollo de la investigación cualitativa según Quivy & Campenhoudt (2001)



Es importante recordar que la investigación cualitativa tiene sus propios estándares de calidad. Inicialmente se basaron en enfoques cuantitativos, pero con el tiempo se han ido definiendo en función de las características del enfoque. Es por eso que hoy existen cuatro estándares de calidad: confiabilidad, consistencia, aplicabilidad y neutralidad (Guba & Lincoln, 1989). Además de recurrir con frecuencia a la utilización de múltiples métodos (Flick, 2004; Maxwell, 2016) busca una mejor comprensión del fenómeno de estudio.

Desde esta perspectiva, hacer observaciones continuas, saber filtrar información relevante y probar teorías con los participantes dará credibilidad y rigurosidad a la investigación. Para garantizar la coherencia, es importante identificar los roles desempeñados tanto por los participantes como por los investigadores. Además, se debe brindar una explicación clara del proceso metodológico. Es decir, cómo se utilizan las técnicas y el contexto del objeto de investigación. En último lugar, debemos aspirar a la neutralidad involucrando esencialmente a los participantes en la construcción de los resultados.

Es importante mencionar que la investigación cualitativa según (Taylor & Bodgan, 1984) tiene una característica inductiva. Bajo esta concepción, la construcción del conocimiento emerge a medida que se recopila y se analiza la información. Este enfoque contrasta con

la metodología deductiva, ya que no se parte de hipótesis preconcebidas. Esto permite una mayor flexibilidad y adaptación a medida que se profundiza en la comprensión del fenómeno. El investigador se sumerge en el contexto, admitiendo que las respuestas a las preguntas iniciales se revelen a lo largo del proceso. Ver más características en la siguiente tabla 5.

Tabla 5

Características de la investigación cualitativa

Ross y Ralls (1998)	Taylir y Bodgan (1987)	Eisner (1998)
Se desarrolla en contextos naturales	Es inductiva con perspectiva holística	Los estudios tienden a estar focalizados
El investigador utiliza su biografía a través de procesos reflexivos	Valora todas las perspectivas	Usa el lenguaje expresivo
Focaliza en contextos de forma holística	Métodos humanistas que valora todas las perspectivas	Atiende a lo concreto, al caso en particular
Interpretativa	Interpretativa	Interpretativo

Otros autores, como (Stake, 2010), destaca la importancia de adoptar una perspectiva holística en la investigación cualitativa. Este enfoque implica ir más allá de la simple fragmentación de preguntas y respuestas, buscando comprender las complejas relaciones entre los elementos que conforman el fenómeno de estudio. La mirada holística invita a reflexionar sobre el contexto más amplio, considerando las interconexiones y dinámicas que pueden influir en la interpretación de los datos.

Por su parte, (Kvale, 2011) destaca que el investigador cualitativo no solo observa el mundo desde afuera, sino que se sumerge en él con la intención de comprender, describir y explicar los fenómenos sociales desde una perspectiva interna. Este acercamiento implica una actitud receptiva hacia las experiencias de los participantes, en este sentido, el investigador se convierte en un medio para dar voz a las narrativas individuales y colectivas que contribuyen a la comprensión más profunda del fenómeno.

En la fase avanzada de la investigación, según (Denzin & Lincoln, 2013), se produce una transición hacia prácticas materiales e interpretativas. Estas prácticas van más allá de la formulación de preguntas y abarcan el uso de diversas herramientas, como entrevistas, grabaciones y notas del investigador para captar la riqueza y complejidad del fenómeno estudiado.

Ahora bien, es relevante entregar información acerca de los 8 principios que tiene la investigación cualitativa según (Trigueros-Cervantes et al., 2018). Para eso, la figura 6, proporcionará información clave.

Figura 6

Principios de la investigación cualitativa Trigueros-Cervantes et al., 2018



Esta fase de explicación será desde el tránsito interpretativo hacia el descriptivo a partir de los siguientes puntos de reflexión.

1. De la inducción a la deducción: En el ámbito cualitativo, al realizar la categorización con el software, es común transitar desde las teorías emergentes de los participantes hacia un enfoque deductivo. En este proceso, las teorías previas del investigador y las teorías formales existentes influyen gradualmente en el análisis
2. De las técnicas naturales a las construidas: Generalmente, empleamos técnicas naturales como entrevistas, grupos focales y observación. Sin embargo, también se pueden incorporar técnicas construidas, como el cuestionario abierto, donde las teorías del investigador y las teorías formales ganan relevancia.

3. Partir sin creencias previas: Idealmente, la metodología cualitativa busca la emergencia de las creencias de los participantes. Aunque alcanzar esta situación al 100% es difícil, es crucial ser conscientes de la influencia de nuestras teorías en el proceso y declararlas.
4. De la mirada holística a la focalizada: Mantener una perspectiva global es fundamental, pero a medida que avanzamos, cada fase de profundización se convierte en otra progresiva a modo de espiral. Aunque es posible iniciar desde una perspectiva focalizada, el sentido perdería la riqueza del contexto estudiado.
5. Del humanismo al cientifismo: La investigación cualitativa debería priorizar el enfoque humanista, recordando constantemente que trabajamos con personas que poseen creencias, sentimientos, percepciones y emociones. La influencia de la "cultura de la calidad" en la investigación cualitativa se percibe como un desvío de su verdadero propósito. (Software Nvivo y su progreso científico)
6. Transferencia, no generalización: Contrario a los enfoques positivistas, considero que la falta de contextualización en busca de generalización disminuiría la esencia del enfoque cualitativo.
7. Sin ética no hay investigación: Este principio es aplicable a ambos enfoques; implica respetar al otro y considerar al participante como persona, no simplemente como un elemento de una muestra para la investigación.
8. Técnica con arte: Creemos que la mirada artística facilita la comprensión del informe, pero la técnica debe ser evidente para respaldar los resultados de la investigación.

En resumen, la investigación cualitativa se presenta como un proceso dinámico y reflexivo que parte de una pregunta amplia y se desarrolla a través de preguntas directrices, adoptando un enfoque inductivo que permite una adaptación flexible a medida que se avanza en la investigación. La perspectiva holística y la participación del investigador en prácticas materiales e interpretativas contribuyen a la construcción de conocimiento enriquecido y contextualizado. Este enfoque, centrado en la comprensión profunda y la interpretación significativa, se emerge como un método valioso para explorar la complejidad de los fenómenos sociales.

3.5. Paradigma interpretativo y enfoque fenomenológico

En todo proceso de investigación, es imperativo establecer claramente el paradigma que fundamenta su enfoque. En esta tesis doctoral, hemos procurado construir un diseño que, en primer lugar, respete el objeto de estudio y los objetivos específicos alineados para la investigación.

Adentrándonos en el terreno de la investigación cualitativa, respaldada por un conocimiento profundo del entorno social en el que se desarrolla y siguiendo las huellas conceptuales trazadas por (Contreras, 2019), nos apoyaremos en el sólido paradigma interpretativo. Este enfoque no solo orienta nuestro estudio, sino que también, establece las bases para comprender la percepción de los docentes universitarios sobre su entorno académico (Denzin & Lincoln, 2013).

Como marco conceptual, el paradigma interpretativo, se revela como una herramienta multifacética capaz de resumir, definir, ilustrar, esclarecer y explicar fenómenos complejos (Vasilachis et al., 2006). Su fuerza radica en la atención meticulosa que presta a la realidad del entorno que se busca interpretar. Impulsados por estas consideraciones, nuestra investigación asume el desafío de sumergirse en las experiencias y percepciones de los docentes universitarios, adoptando una postura que va más allá de la superficie de los datos cuantitativos.

Al abrazar el paradigma interpretativo y sentir el corazón de metodología que reside en la necesidad de capturar la riqueza de las percepciones de los docentes. Nuestro enfoque irá más allá de simplemente recopilar datos, ya que aspiramos a dar voz a sus experiencias, brindándoles un espacio donde puedan compartir sus perspectivas, desafíos y logros en el ámbito académico. En sintonía con las reflexiones de (Garrick, 1999; Van Manen, 2003b), nos embarcamos en un viaje de comprensión que busca desentrañar las complejidades subyacentes de las experiencias universitarias.

Concretamente y siguiendo a (Castillo-Sanguino, 2021; Fuster, 2019), hemos tratado que el marco se ajuste a lo que se viene entendiendo como estudio fenomenológico en el ámbito social sustentado en las teorías de (Ayala, 2008; Van Manen, 2003a, 2017), que conducen a describir e interpretar la esencia de las experiencias vividas, reconociendo su significado, la importancia en la pedagogía, y permitiendo el encuentro del ser humano consigo mismo, otorgándole la posibilidad de analizar el fenómeno o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia. Es decir, el objetivo no se limita a meramente "conocer la realidad", sino que, fundamentalmente, nos proponemos

comprenderla. La razón detrás de esta búsqueda de comprensión es la convicción de que entender, implica generar conocimientos sobre la práctica educativa con la finalidad de entenderla y transformarla según indican (Murcia & Jaramillo, 2001; G. Rodríguez et al., 1996). En otras palabras, aspiramos a que el proceso de investigación se convierta en un vehículo de aprendizaje, permitiéndonos explorar los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de innovar en la práctica, siempre en consonancia con los valores educativos que consideramos importantes, como lo expresan Gimeno & Pérez (1999).

La adopción del paradigma interpretativo con un enfoque fenomenológico no es solo un acto teórico; es una declaración de compromiso con la exploración profunda y reflexiva. Nuestro propósito es ir más allá de las apariencias superficiales y descubrir las motivaciones, las emociones y los procesos cognitivos que subyacen en las experiencias de los docentes universitarios. En esta travesía, reconocemos que la subjetividad juega un papel crucial, y es precisamente en este terreno donde el paradigma interpretativo brilla con mayor intensidad.

Desde el análisis de los resultados esta tesis doctoral se encuadra en lo que se entiende como una metodología mixta mediante la integración sistemática de los datos cuantitativos (análisis cartográfico) y cualitativos (análisis interpretativo) con el fin de tener una visión más completa del fenómeno, ya que esto nos permitirá comparar factores y resultados, enriqueciendo de esta manera, la investigación desde una triangulación con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión (Chavez-Montero, 2018; Delgado et al., 2018; Maxwell, 2016). Se partió de un instrumento cualitativo como es el grupo focal, para luego, confeccionar un guion de entrevista que será utilizado en las entrevistas individuales, es decir utilizamos dos técnicas que se complementan. De este modo, la polaridad entre los enfoques se une una al lado de la otra, pero con significados diferentes, promoviendo de esta manera, información más detallada y un análisis más profundo por parte del investigador (Boeije, 2011; Eriksson & Kovalainen, 2008; Flick, 2004)

3.6. Aproximación a las técnicas conversacionales y narrativas en cualitativa

En el ámbito de las ciencias sociales, donde las interacciones humanas y las realidades contextuales son intrincadas, las técnicas cualitativas se alzan como herramientas esenciales para desentrañar la complejidad de los fenómenos estudiados. En su esencia,

las técnicas de investigación cualitativa se convierten en el medio a través del cual los investigadores buscan capturar la esencia y la riqueza de las experiencias humanas con la finalidad de distinguir el profundo compromiso con la comprensión, interpretación y exploración de fenómenos desde una perspectiva holística. En coherencia, hemos empleado técnicas como el grupo focal y las entrevistas individuales que nos permitirán adentrarnos en los participantes a través de sus percepciones, sentimientos y emociones cuando realizan ApSU en la AFyD.

El propósito fundamental de estas técnicas va más allá de la mera recopilación de datos; se orienta hacia la comprensión profunda de la realidad social. En este contexto, las técnicas cualitativas son relevantes como catalizadores de la empatía y la conexión con la realidad social. Permiten a los investigadores situarse en el corazón de los fenómenos estudiados, comprender la complejidad de los contextos culturales y capturar la diversidad de voces en juego. En un mundo en constante cambio, donde las dinámicas sociales evolucionan y se entrelazan, estas técnicas se revelan como herramientas flexibles y adaptables, capaces de abordar la fluidez de la realidad social.

Desgranando los términos de conversación y narrativa, ambas tienen muchos elementos comunes. Sin embargo, ambas se van a caracterizar por emplear el lenguaje para comunicar, narrar o contar algo. Tratando de realizar una aproximación conceptual a cada una de ellas, nos encontramos con que la conversación es un modo básico de interacción entre las personas y de ahí que las técnicas conversacionales se caractericen por ser una forma de comunicación directa, mediante las que conocemos a otras personas (Kvale, 2011). En este sentido, (Pérez-Gómez, 1998) considera que: Pretenden indagar en diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes para superar las verbalizaciones inmediatas y habituales buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las creencias, los esquemas mentales, así como también, las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y de actuar.

En definitiva, las técnicas narrativas se consideran un género comunicativo esencial para llegar a comprender a una persona y sus interacciones. En definitiva, entrar en su mundo a través de relatos experienciales y la revitalización del saber pedagógico (Bruner, 1989; Suárez, 2021). En las narrativas la subjetividad y las emociones están muy presentes (McEwan & Egan, 1998) junto con la posibilidad de percibir el sentido de lo moral en la experiencia relatada, tal como lo plantea (J. Rodríguez & Annacontini, 2019).

Cuando se utiliza una forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integralidad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de un significado moral.

En definitiva, podríamos considerar que las técnicas conversacionales se diferencian de las narrativas por tener una secuencia temporal ordenada de los hechos que se cuentan y por la existencia de un mayor nivel reflexivo en torno a las conversaciones. Estas últimas adoptan más la forma de un diálogo o una interacción que permite moverse hacia atrás y hacia adelante para llegar a la comprensión de un hecho o suceso. Cuando se emplean estas técnicas para producir información es importante tener en cuenta que no se trata de acumular mucha información, sino de, generar aquella que es necesaria, para ello (Glaser & Strauss, 1967) introducen el principio de saturación, que nos vendría a decir que cuando la información que dan las personas es reiterativa, significa que no hay más discursos y que, por tanto, no vale la pena profundizar más. Otro aspecto a tener en cuenta en el uso de estas técnicas es que la información obtenida para el análisis utiliza los datos originales, no transformados ni refinados, por lo que hay que ser muy respetuoso con las transcripciones y preservar el discurso de los participantes (G. Rodríguez et al., 1996), sin perder de vista que estos datos son contextuales y que existen múltiples clasificaciones de las técnicas conversacionales y narrativas (Quinn-Patton, 1990; Trigueros-Cervantes et al., 2018; Valles, 1997).

3.7. Grupo focal en la investigación cualitativa

La comprensión de la realidad es un viaje que trasciende las limitaciones del pensamiento individual, revelando su compleja naturaleza en evolución constante a lo largo del tiempo. En este contexto profundo, las percepciones personales se moldean y transforman a través de las experiencias individuales, dando origen a una realidad intrínsecamente social, influenciada por diversos factores a lo largo de la vida de cada persona.

Consonante con el enfoque interpretativo que guía la tesis doctoral, cuyo objetivo fundamental es la exploración, análisis y comprensión profunda de la realidad de los sujetos (Strauss & Corbin, 2002), se ha tomado la decisión de utilizar como principal fuente de información la técnica conversacional del grupo focal (D. Morgan, 1996).

En el plano metodológico, el grupo focal comparte similitudes con los grupos de discusión, aunque es crucial destacar las sutiles diferencias que lo distinguen. De hecho, la principal disparidad entre ambas técnicas reside en términos de directividad; mientras que en los grupos de discusión la dirección proviene del propio grupo, en el grupo focal recae en manos del investigador. La ejecución y los criterios de esta técnica estarán meticulosamente delimitados por las pautas establecidas por (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009; Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013), y su composición se determina mediante un grupo de participantes que actúan como informantes, congregándose en torno a un tema específico propuesto, coordinado y guiado por un moderador. Este moderador, a través de su conocimiento y habilidades, busca con diligencia que los participantes describan de manera minuciosa los detalles de las experiencias complejas y los razonamientos que orientan sus acciones, creencias, percepciones y actitudes frente a la situación objeto que se quiera investigar (Bertoldi, Fiorito, & Álvarez, 2006; Edwards & Stokoe, 2004; Morse, 2005).

El objetivo central de la técnica del grupo focal es recopilar información detallada sobre un tema específico. La elección de realizarlo de manera grupal responde a la comprensión de que la participación individual puede enriquecerse a través de la interacción entre los miembros del grupo. En este sentido, los discursos generados no deben ser considerados estáticos ni individuales, sino más bien contruidos en contextos sociales (Smithson, 2000).

De este modo, los grupos focales emergen como una herramienta valiosa no solo para recopilar experiencias, sino también para desarrollar instrumentos de evaluación y, de manera significativa, para explorar y enriquecer la interpretación de los resultados de la investigación (Morse, 2005). Al sumergirse en estas interacciones grupales, se abre la puerta a una comprensión más profunda y holística de la realidad, permitiendo captar matices y perspectivas que podrían pasar desapercibidos en un análisis individual.

En resumen, la elección del grupo focal como método de investigación responde a la necesidad de recopilar datos y a la búsqueda de una comprensión más completa y matizada de la complejidad que subyace en las experiencias y percepciones de los individuos en su contexto social.

3.8. Entrevista Semi-estructurada y su validación científica

Una entrevista es aprender a dialogar, es provocar un discurso con la narrativa de la persona a la que estas entrevistando. Según Denzin & Lincoln (2005, p.643) es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales. Si analizamos las bases de la metodología cualitativa y la entrevista semiestructurada no podemos olvidar que al utilizarla como instrumento para la producción de información, lo que se busca es descubrir lo inesperado desde las teorías implícitas las personas participantes, comprenderlo desde su singularidad, sin buscar una generalización de resultados (Escobar & Bonilla, 2009; Hamui & Varela, 2013). Seguidamente, se ve la necesidad de trabajar "de abajo hacia arriba" de lo inductivo a lo deductivo cuando construimos el guion orientativo de preguntas. Por esta razón no nos conformamos con las claves que nos proporciona la teoría formal y las de la investigación. Buscamos por este camino, que las emociones profundas de la persona entrevistada logren desarrollar la interacción empática con el entrevistador (Troncoso & Amaya, 2017). Para eso es predominante responder al qué, porqué, o cómo ocurren determinados sucesos (Palacios-Ceña & Corral, 2010) pues se pretende que sea no solo un momento de conversación, sino que de intercambio de vivencias, conocimientos, sensaciones, creencias y pensamientos de la persona entrevistada (Abad et al., 2010).

Bajo estos lineamientos generales y en relación al objeto de estudio de la tesis doctoral, se plantea la necesidad de explorar con profundidad el proceso de validación del guion de entrevista semiestructurada.

Conforme avanzamos en este análisis, se revela que la construcción de un guion de entrevista suele partir de las teorías existentes sobre la temática que nos suelen venir de dos fuentes: las personas responsables de la investigación y las teorías construidas y publicadas por otros investigadores e investigadoras. Hemos querido romper este hábitus tan instalado en la investigación cualitativa para dar voz a una tercera fuente: los y las participantes. La herramienta utilizada para acercarnos a este conocimiento ha sido un grupo focal abierto con posibles participantes de nuestra investigación (10 docentes universitarios vinculados a la actividad física), centrándonos en el papel asumido por el profesorado en el desarrollo de su docencia utilizando el ApSU como estrategia y metodología.

Este objeto de estudio ha sido planteado tras realizar una revisión sistemática de la literatura donde se percibe que, en la mayor parte de las investigaciones sobre ApSU, el foco de estudio se centra en el alumnado universitario. El resto de las audiencias como las personas responsables de las entidades, el colectivo participante y el profesorado universitario aparecen de manera muy tangencial y con un escaso acercamiento a sus sentimientos y percepciones.

Seguidamente, y respondiendo a la validación por el juicio de personas expertas, se debe clarificar que se utiliza ampliamente en el ámbito de la investigación educativa como técnica para validar el guion de la entrevista (Padilla-Hernández et al., 2019; Rodrigues et al., 2018). Ampliamente considerado como fuente de evidencias cercanas de validez del contenido, los científicos del campo social y médico argumentan que esta estrategia proporciona una base científica para la toma de decisiones a fin de mejorar el diseño del guion y su posterior triangulación. En este punto cabría preguntarse si la “cientificidad” que se preconiza está basada en los principios positivista y post positivistas alejándonos de los interpretativos y críticos.

3.9. Metodología para validar el guion de la entrevista

Las bases metodológicas que hemos seguido para plantear un guion de entrevista son las planteadas por (Denzin & Lincoln, 2013), que emanan directamente de los principios marcados desde el paradigma interpretativo. Concretamente y siguiendo a (Castillo-Sanguino, 2021; Fuster, 2019), hemos tratado que el marco se ajuste a lo que se viene entendiendo como estudio fenomenológico en el ámbito social, sustentado por diversas teorías (Ayala, 2008; Van Manen, 2003b, 2017) que conducen a describir e interpretar la esencia de las experiencias vividas, reconociendo el significado y su importancia en la investigación social. Se busca el encuentro del ser humano consigo mismo, otorgándole la posibilidad de analizar el fenómeno o la experiencia significativa que puede hacer consciente (Fuster, 2019). Este enfoque ha posibilitado el acceso al sentido de la experiencia vivida como persona y profesorado, a su historia, a sus interacciones con el mundo y a su práctica pedagógica esencial en el empleo del Aprendizaje-Servicio Universitario

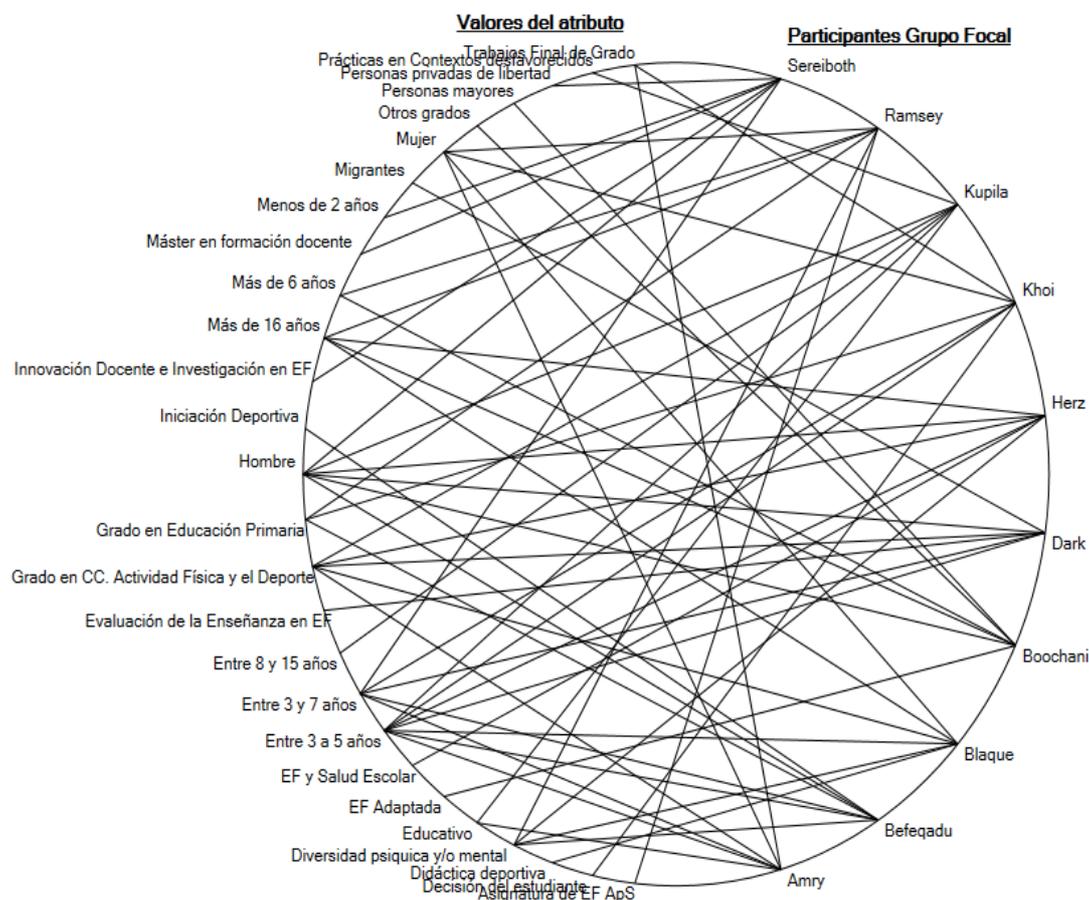
3.9.1. Contexto y participantes

El grupo focal para validar este guion de la entrevista contó con 10 participantes. Los factores de homogeneidad tenidos en cuenta para su selección fueron que todos fueran docentes del ámbito educativo universitario, y que, además, realizan ApSU en Grado o Máster con una experiencia media de 3 a más de 16 años.

Por otra parte, en la Figura 7 se pueden observar los factores de heterogeneidad de las personas participantes en relación con su experiencia trabajando el ApSU desde diferentes asignaturas, como también, su experiencia en proyectos de ApSU entre 3 y 6 años. Los proyectos que plantean se orientan a diferentes ámbitos y su docencia la realizan preferentemente en los Grados de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Figura 7

Atributos que identifican a las personas participantes del grupo focal



3.9.2. Técnica de recogida de información

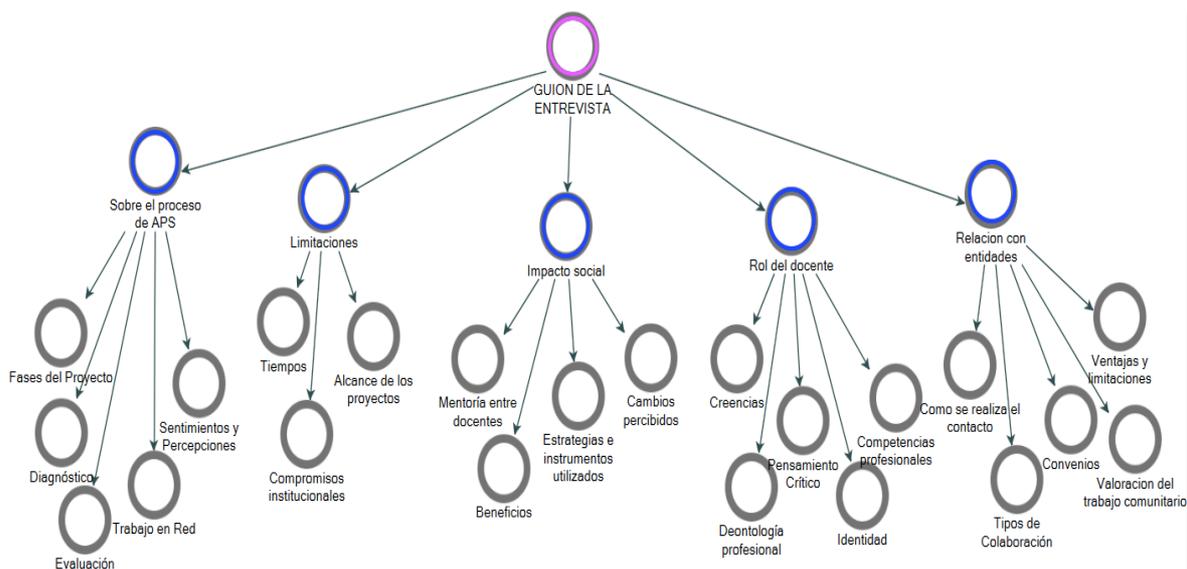
En consonancia con el enfoque interpretativo de la tesis doctoral, cuyo objetivo es explorar, analizar y comprender la realidad de las personas para validar un guion de entrevista (Strauss & Corbin, 2002), se ha decidido utilizar metodológicamente la técnica conversacional del grupo focal como fuente de información (D. Morgan, 1996). Pero buscando la apertura y el máximo diálogo entre personas participantes. No obstante, hemos procurado seguir las pautas marcadas por la literatura existente sobre el tema (Buss et al., 2013; Escobar & Bonilla, 2009). De esta manera, el grupo focal ha emergido como una herramienta útil para valorar experiencias, desarrollar instrumentos de evaluación, así como explorar y enriquecer la interpretación de los resultados de la investigación.

3.9.3. Estrategia de análisis utilizada para elaborar el guion de la entrevista

En la figura 8 de la siguiente página, se puede observar cómo se ha seguido el enfoque mixto de análisis categorial y de contenido (Trigueros-Cervantes et al., 2018). Partiendo de una categorización inductiva apoyada por el software NVivo Release 1.7 que ha partido de lo global a lo específico. Inicialmente se han localizado todas aquellas unidades de significado que daban respuesta a como se podría crear un guion de entrevista para recoger las percepciones del profesorado en diferentes áreas, generándose cinco dimensiones centrales: (1) Pensamientos acerca del proceso de ApS, (2) Las limitaciones de la metodología, (3) El impacto social, (4) Rol del docente en los proyectos, (5) Relación con las entidades. Adicionalmente se han construido 22 categorías de análisis en base a los conceptos mencionados.

Figura 8

Sistema de Categorías para validar la entrevista



3.9.4. Análisis e interpretación de resultados

Con el fin de buscar la fusión de los tres pilares mencionados para la construcción del guion de entrevista se avanzó en profundizar en tres dimensiones claves, establecidas en la Figura 2.: (1) Sobre el proceso de Aps”, (2) “Rol del docente” y (3) Impacto social, pensando siempre en que fueran dirigidas a desenterrar las creencias del profesorado universitario.

3.9.4.1. Dimensión (1) “Sobre el proceso de ApS”

Se evidencia que el profesorado desempeña un papel crucial en la orientación y guía del alumnado a medida que desarrollan una mayor conciencia de la sociedad y sus desafíos, proporcionando de esta manera, una dirección para su proceso de reflexión y descubrimiento entregándoles todas las herramientas y el espacio necesario para que transiten a la acción de servicio y puedan diseñar proyectos significativos con un fuerte énfasis en la responsabilidad y compromiso frente a las desigualdades sociales.

Dicho esto, se infieren una serie de preguntas a volcar en las futuras entrevistas: ¿Qué estrategias despliegas con el alumnado para realizar el diagnóstico de necesidades? Una vez realizado el diagnóstico ¿cómo se prioriza sobre cuál de las necesidades trabajar?

¿Qué estrategias utilizas para valorar el nivel de concienciación del alumnado con los problemas sociales de su entorno?

Seguidamente en esta misma dimensión, pero enfocadas en las fases del proyecto, encontramos en el texto de (Caparrós et al., 2016) pp.66-67) una clara evidencia de cómo sistematizar el contenido de un proyecto de ApSU. Esto nos ayuda a formular una serie de cuestiones a tener presentes: ¿Cómo trabajas con el alumnado la descripción del marco teórico-conceptual? ¿Cómo trabajas con el alumnado la descripción de la estrategia metodológica utilizada? ¿Cómo realizas el análisis del desarrollo de la experiencia? ¿Cómo evalúas los resultados relatados sobre la experiencia, y las conclusiones y perspectivas generales que abre el trabajo? ¿Desde tu perspectiva docente cuál es el propósito y los objetivos de esta reflexión que realizan sobre las fases de su trabajo?

3.9.4.2. Dimensión (2) “Sobre el rol docente y su identidad”

Una de las temáticas clave para desarrollar el guion de entrevista, y que aparece en el grupo focal, fue acerca de su identidad profesional. Dicho proceso coincide con lo planteado por (Alonso Saez et al., 2019) que nos abren la puerta a las temáticas que se citan a continuación. La primera de ellas busca establecer la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje y las emociones o sentimientos que tiene el profesorado frente a los proyectos (Weise & Sánchez-Busqués, 2013). En segundo lugar los valores, la dimensión ética y la interacción que puedan tener con el alumnado, profesorado y agentes de la sociedad (Fitzmaurice, 2013; Leibowitz et al., 2014; Nevgi & Löfström, 2014). En tercer lugar, identificar los conocimientos y saberes profesionales relacionados con la docencia, investigación y gestión que permiten al profesorado afrontar las múltiples situaciones relacionadas con su quehacer profesional (Caballero & Bolívar, 2015): Por último, la cultura institucional y universitaria que se ve fuertemente influenciada por la integración del profesorado frente a su vida profesional (Tryggvason, 2012).

La concreción de los aspectos planteados nos facilitó la elaboración de las siguientes preguntas: ¿Has reflexionado alguna vez en los motivos que te han llevado a la utilización del ApSU en tu docencia? ¿Qué te ha reportado ese cambio metodológico, de empezar a trabajar en el APS en tus clases? ¿Qué te aporta utilizar el ApSU en tus clases? ¿Por qué? ¿Qué sensación tienes acerca de tu rol como docente en los proyectos? ¿Serías capaz de ver esos pequeños logros o cambios en a nivel personal o profesional?

3.9.4.3. Dimensión del Impacto Social

Los sistemas educativos de América Latina (Chua, 2010; Ierullo, 2016) han optado por la incorporación del ApS, junto con España que ha evidenciado su importancia (Blanco-Cano & García-Martín, 2021; Opazo et al., 2016), como también, Alemania, Irlanda, Italia, Reino Unido, Sudáfrica, India, Japón, Singapur, Tailandia y Oceanía (Bastarrica et al., 2023; Franklin et al., 2023). Por tanto, se entiende que impactar es la antesala de transformar una realidad o contexto. Dos claves que emergen del grupo focal son: la necesidad de impartir los contenidos curriculares y pensar que el impacto social se puede generar por los factores tenidos en cuenta en la selección del contexto. Lo evidenciado en este punto nos ha facilitado el planteamiento de cuestiones como: ¿Cuáles serían los beneficios que reporta el ApSU a la asignatura o asignaturas que impartes? ¿Y para la Universidad?, ¿Qué piensas sobre el impacto social que las propuestas de ApSU pueden tener?, ¿Qué beneficios, desde tu opinión, tiene para las entidades participantes?

Otra de las cuestiones percibidas en el grupo focal, corroborada por diferentes autores, es la complejidad para poder construir evidencias en torno a la generación de impacto social, lo que nos ha llevado a la elaboración de las siguientes cuestiones a plantear en la entrevista: ¿Has tenido limitaciones para llevar a la práctica el ApSU, desde la Universidad, o desde las entidades?, ¿Qué tipo de limitaciones? ¿Sientes que debes realizar un seguimiento a tu alumnado después de que participe de estas experiencias de ApSU?, ¿Ves posible la vinculación entre la aplicación de los criterios académicos y su concreción en las experiencias de ApSU?.

Finalmente, y luego de conocer todos los antecedentes que permitieron la creación del guion de la entrevista, continuaremos el camino hacia un apartado de estrategias de análisis.

3.10. Estrategias de análisis utilizadas en la tesis doctoral

Las tesis doctorales a menudo abordan fenómenos complejos y multidimensionales. Las estrategias de análisis cualitativas ofrecen flexibilidad para adaptarse a la complejidad propia de estos contextos, permitiendo que los investigadores aborden la diversidad de datos de manera estructurada, profunda para explorar las experiencias, percepciones y significados de los participantes de manera detallada, enriqueciendo así, la comprensión general y holística del problema estudiado.

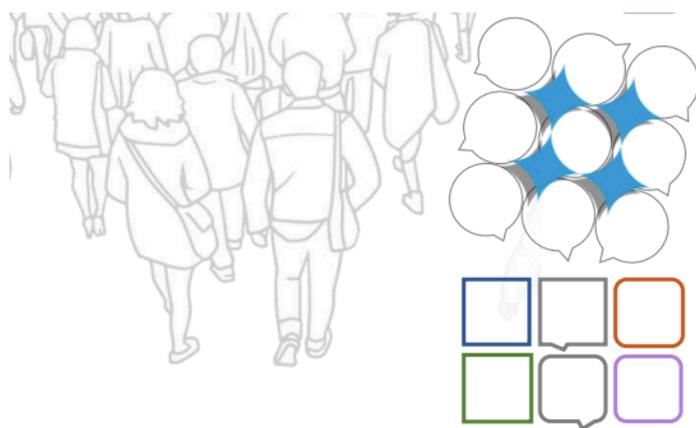
La importancia de utilizar estrategias de análisis es fundamental para garantizar la rigurosidad y la validez de los resultados obtenidos durante la investigación. Su elección, no solo afecta la calidad de los hallazgos, sino que también, impacta en la interpretación de los datos y, por ende, en la contribución general del estudio al campo de investigación. Al seguir un enfoque sistemático y transparente, se establecen estándares que permiten la replicación y verificación por parte de otros investigadores. Esto es esencial para la construcción de conocimiento confiable y robusto en el ámbito académico.

3.11. Software Cualitativo Nvivo

Para facilitar la lectura de esta sección, es importante declarar que se han seguido los planteamientos de la guía “Técnicas conversacionales y narrativas en la investigación cualitativa con el software Nvivo” creada por (Trigueros-Cervantes et al., 2018) y visualizada en la figura 9, por tanto, varias ideas fueron recogidas de esa investigación

Figura 9

Técnicas conversacionales y narrativas en la investigación cualitativa
(Trigueros-Cervantes et al., 2018).



Técnicas conversacionales y narrativas
Investigación cualitativa
con Software NVivo

El software Nvivo es un programa para el análisis cualitativo asistido por ordenador (CAQDAS Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) desarrollado por

QSR International. Este software emerge como una herramienta trascendental bajo el prisma de la teoría fundamentada o Grounded Theory methodology (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), que permite almacenar, organizar, visualizar y analizar los datos de investigación (QSR International, 2014).

Su génesis se orienta hacia la facilitación del desarrollo teórico a partir de datos cualitativos, trascendiendo la mera automatización de tareas mecánicas, como el almacenamiento y organización, para optimizar las complejidades inherentes al análisis de datos, incluyendo búsquedas textuales, formulación y verificación de interrogantes, creación de mapas conceptuales y teorías, entre otros aspectos.

Bajo la intensa lupa de la investigación cualitativa orientada a la comprensión de significados profundos en una realidad específica (Stake, 2010), el NVivo actúa como un puente que conecta los datos producidos con la construcción teórica, permitiendo contextualizar y explicar los significados inherentes a un fenómeno dado, recordando si, que la realidad no se configura como una entidad estática, sino más bien como una construcción social influenciada por los participantes, cuyos contextos sociales, económicos, históricos y personales condicionan dicha percepción (Pérez-Gómez, 1998). En este sentido, NVivo se erige como una herramienta que no solo facilita la comprensión de la realidad, sino que también potencia la capacidad de los investigadores para descifrar los matices y las complejidades en los datos cualitativos, desempeñando así un papel crucial en la generación de conocimiento fundamentado y contextualmente arraigado.

3.12. Funciones esenciales en la producción de la información con el Nvivo

El software NVivo no se limita únicamente a facilitar el análisis de datos; va más allá al abarcar integralmente todo el proceso de investigación cualitativa. De hecho, proporciona a los investigadores un sólido conjunto de funciones que facilitan el análisis, transformándose en un valioso aliado a lo largo de todo el proceso de investigación, independientemente de las posturas ideológicas, epistemológicas, ontológicas y metodológicas. Partiendo de esta realidad, las funciones esenciales en la producción de información con Nvivo se alinean con las fases de diseño y desarrollo de la investigación cualitativa propuestas por (Quivy & Carnpenhoudt, 2001), que incluyen las fases de ruptura, estructuración y desarrollo.

3.12.1. Fase de Ruptura

En esta fase, se busca comprender el contexto y los elementos clave del problema de investigación. La aparición la importación y organización de datos, como entrevistas, documentos, o cualquier otro tipo de material cualitativo empieza a aparecer junto con los primeros memos en el software Nvivo para identificar patrones, temas o conceptos emergentes en los datos recogidos.

3.12.2. Fase de Estructuración

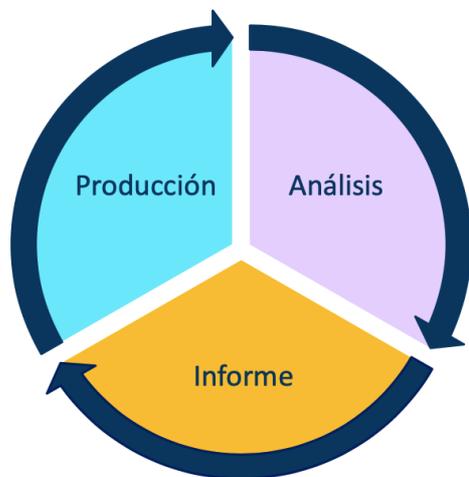
En segundo lugar, nos encontramos con la fase de estructuración. En este momento, ya el investigador es más consciente del contexto y el proceso de organización y planificación del estudio, respetando algunos procesos esenciales como los métodos a utilizar, las estrategias de análisis y las técnicas de producción. Permitiendo que en el programa Nvivo se empiece a estructurar el camino de análisis con conceptos más estructurados y definidos.

3.12.3. Fase de desarrollo

En esta fase, considerada como una de las más importantes en la investigación debido a su alta carga de análisis, los investigadores gestionan y organizan los datos, participan en la reflexividad para reconocer sus propias influencias, y ajustan el diseño según sea necesario a medida que emergen patrones y comprensiones más profundas del fenómeno de estudio. La triangulación, que implica el uso de múltiples fuentes o métodos de datos busca mejorar la validez de acuerdo a las fases de desarrollo propuestas por (Quivy & Carnpenhoudt, 2001) en la figura 10, que comienzan primero, por la producción de información, luego el análisis de los datos, para finalmente culminar con el informe final.

Figura 10

Fase de desarrollo según Quivy & Campenhoudt (2001)



3.12.3.1. Producción de la información

En esta fase, aparecen diversas funciones que buscan organizar y estructurar las tareas de agrupación y codificación de temáticas, ideas, conceptos y significados. Se debe partir importando e introduciendo ya todos los datos, para luego organizarlos a través de una **codificación creando casos** que se definen como unidades de observación dentro de la investigación. Pueden representar a las personas, lugares, eventos, organizaciones u otros casos que se deseen analizar y comparar. Un caso puede contener un único archivo (por ejemplo, una entrevista) de un participante, institución, etc. o puede contener múltiples archivos (varias entrevistas, una observación, un documento personal, etc.). Posteriormente, y a través de los “**nodos**”, que son elementos estructurales jerárquicos que organizan los “**códigos**” de manera más detallada y específica, se comienza con la **categorización**, definida como un proceso cognitivo de identificar o descubrir ideas, las temáticas, los conceptos o los significados que se construyen en base al material previo y las preguntas de investigación (Coffey & Atkinson, 2005; Strauss & Corbin, 2002). Finalmente, se pasa al proceso de **codificación**, en donde a través de un proceso físico y manipulativo de asignación de contenido a un nodo o categoría, se incorporan unidades de significados que pueden ser desde una palabra, párrafo, contexto o toda la narrativa del participante.

3.12.3.2. Análisis de los datos

Según (Quivy & Carnpenhoudt, 2001), en esta fase ya se comienza a categorizar los archivos textuales de manera más profunda y detallada utilizando una codificación axial (Strauss & Corbin, 1990), también denominada relacional (Quintana, 2006; Sandoval, 1996). En ella se identifican relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías creando un modelo paradigmático, en el cual se identificarán las condiciones causales, intervinientes y contextuales, el fenómeno principal, sus estrategias de acción y las consecuencias (Vasilachis et al., 2006). Seguidamente, las funciones específicas en esta fase son variadas. En este caso, solo se explicarán las que fueron utilizadas en la tesis doctoral a continuación.

- Matrices de marcos de trabajo: Nos permiten cruzar los casos de la investigación tanto en los documentos de nuestra investigación, como en la literatura utilizada.
- Consulta de frecuencia de palabras: Ayuda a localizar conceptos o términos claves y directamente poder crearlos como nodos o códigos. Será de especial relevancia su uso para afinar la categorización realizada por el investigador, así permitirá localizar todas y cada una de las referencias explícitas que aludan a una determinada idea, concepto o significado.
- Búsqueda de texto: Al igual que la consulta de frecuencia de palabras nos va a ayudar tanto en la codificación, como en el análisis de los documentos y literatura de la investigación. Nos permiten localizar palabras y frases teniendo especial utilidad para completar, matizar y afinar la codificación.
- Consulta de Grupo: Ayudan a encontrar las conexiones entre los diferentes elementos del proyecto. Los elementos podrían estar asociados mediante la codificación, el valor de atributo, las relaciones, los vínculos, links o mapas.
- Matrices de codificación: Son consultas que cruzan información procedente de casos, categorías, atributos o archivos y dan como resultado una tabla que permite explorar las vinculaciones y relaciones entre los elementos implicados. El resultado visual es en formato numérico; cada celda de la tabla es un nodo, y clicando dos veces sobre la celda se abre dicho nodo para poder explorar su contenido.
- Referencia cruzada: También conocida es una tabla de dos variables que tiene filas y columnas que muestra los totales generales de las columnas y de las filas.

Permiten analizar la codificación en los diferentes casos para ver el nivel de presencia o ausencia de codificación en las categorías seleccionadas permitiendo profundizar en el análisis singular.

- Mapas: Pretenden abrirnos la puerta en dos momentos de la investigación: inicio de la fase deductiva en el análisis de la información y construcción del informe. En un primer momento, nos ayudan a encontrar posibles interrogantes a indagar posteriormente con mayor profundidad. Posteriormente, van a ser una estrategia útil para ofrecer una aproximación al informe desde una perspectiva visual, que acerque al lector a la idea que se propone, de forma sencilla y clara.
- Mapa Conceptual: Son estrategias gráficas para organizar y representar el conocimiento. Incluyen ideas, conceptos, temáticas, significados, categorías, etc., usualmente encerrados en círculos o cajitas de algún tipo. Las relaciones entre ellos están representadas por líneas conectivas que enlazan los elementos relacionados.
- Mapa del proyecto: Permiten visualizar elementos presentes en él y las relaciones que hay entre dichos elementos, dando una imagen gráfica de parte o todo el proceso de análisis
- Diagramas: Son visualizaciones que no cuantifican la presencia de codificación. Muestran cómo están conectados los datos, nodos o casos seleccionados a diferentes elementos del proyecto. También comparan la codificación de diferentes casos, nodos o archivos.

3.12.3.3. El informe final en la investigación cualitativa

Los informes finales contienen información sobre todos los elementos (archivos, códigos, clasificaciones, etc) que se pueden ver, consultar e imprimir. NVivo proporciona informes predefinidos que se pueden ejecutar en cualquier momento, pero también pueden ser personalizados por el investigador pudiendo decidir qué elementos quiere que aparezcan en el informe. Su realización permite revisar y compartir todos los análisis realizados con otras personas que no dispongan del software. Los extractos son otra estrategia para poder exportar los hallazgos a otros programas informáticos como Excel o XML para realizar análisis complementarios (Trigueros-Cervantes et al., 2018).

3.13. Estrategia Google Forms para la investigación cualitativa

Google Forms es una herramienta versátil y eficaz ofrecida por Google que permite la administración de encuestas y/o cuestionarios con la idea de recopilar información de manera ordenada y estructurada de los y las participantes de una investigación.

Además, este cuestionario incluía en la parte final toda la información relativa al objetivo del estudio y al tratamiento de sus datos. Tras leer esta primera sección, los y las participantes debían manifestar su consentimiento expreso para participar en el estudio.

3.14. Estrategia de análisis utilizada para el grupo focal

Los grupos focales se analizaron con el software NVivo. En primer lugar, se importaron los archivos docx que contenían las transcripciones del grupo focal y se procedió realizar la categorización con el objetivo de determinar las categorías centrales tratadas por los y las participantes. Esta codificación inicial se hizo a partir de una lectura inicial de las transcripciones y utilizando el lenguaje empleado por los y las participantes (Creswell, 2012; Strauss, 1988). Posteriormente, a partir de las categorías centrales, se creó una estructura jerárquica y lógica –categorización axial (Strauss & Corbin, 2002) que facilitó un patrón de análisis a la hora de establecer relaciones entre las categorías con los y las participantes. Esto se hizo a través de las matrices de codificación, consultas de referencias cruzadas y consultas de grupo.

Así, tal y como se muestra en la Figura 11, se ha seguido en enfoque mixto de análisis categorial y de contenido (Trigueros-Cervantes et al., 2018), partiendo de una categorización inductiva apoyada por el software NVivo Release 1.7. Esto no permitirá aproximarnos de una manera cartográfica a nuestros primeros análisis entre las categorías de análisis y los participantes (casos).

Figura 11

Referencias de categorización del grupo focal en el Nvivo

GRUPO FOCAL			
Nombre	Archivo	Referencias	
ESTRUCTURA GENERAL DEL PROYECTO APS	23	941	
EVALUACION GENERAL DE PROYECTOS	23	472	
IMPACTO SOCIAL Y TRANSFORMADOR DEL APS	20	432	
PROBLEMAS DE APLICACION DEL APS	23	360	
RELACION ENTIDAD Y UNIVERSIDAD	23	841	
RELEVENCIA DEL APS PARA LOS PARTICIPANTES	22	266	
ROL DEL DOCENTE EN LOS PROYECTOS DE APS	24	1001	

En esta ocasión, los ciclos de análisis se moverán a partir de los elementos: Producción de información, transcripción, análisis de la información, identificación de nuevos interrogantes. Para ello, se construyeron 7 categorías de análisis en base a los conceptos claves existentes. De forma general, encontramos aspectos relacionados a como los docentes universitarios crean sus proyectos de ApS, los evalúan, se relacionan con las diferentes comunidades de aprendizaje y cómo actúan frente a problemas que suceden a lo largo de su aplicación. Por el mismo territorio, la temática de impacto social es una evidencia clave para su evaluación desde la universidad. Finalmente, la relevancia del ApS y el rol docente, abarcan categorías centradas en la experiencia que tienen aplicando esta metodología.

3.15. Estrategia de análisis utilizada en las entrevistas individuales

Una vez concluido el primer análisis del grupo focal, se siguieron las mismas estrategias de análisis. Posteriormente, y gracias a la primera aproximación de la figura 12, se han generado más códigos con subcategorías, permitiendo de esta manera, profundizar en las entrevistas individuales generando un corpus de 7359 referencias. A partir de ellas, se han construido 16 categorías de análisis.

De forma general, se desvelan aspectos que arrojan un profundo cruce entre la experiencia de los docentes y la aplicación del ApSU. Partiendo desde el fomento de las competencias pedagógicas en el alumnado hasta la evaluación exhaustiva de los proyectos, luego, desde la exploración crítica del ApS en su implementación hasta el reflejo de la participación de las comunidades de aprendizaje, son algunas luces que nos permitirán en las siguientes secciones profundizar en el análisis cualitativo de la tesis doctoral.

Figura 12

Referencias de categorización de las entrevistas en el Nvivo

Códigos			
Nombre	Archi	Referencias	
ENTREVISTAS APS	24	7559	
PROCESO DE APS DOCENTES	24	7559	
SENTIMIENTOS Y PERCEPCIONES	23	770	
PROBLEMAS DE APLICACION DEL APS	23	360	
RELEVENCIA DEL APS PARA LOS PARTICIPANTES	22	268	
DEFINICION DEL APS	7	22	
ESTRUCTURA GENERAL DEL PROYECTO APS	23	942	
EVALUACION GENERAL DE PROYECTOS	23	472	
RELACION ENTIDAD Y UNIVERSIDAD	23	841	
GENERATIVIDAD DOCENTE EN PROYECTOS	23	251	
IMPACTO SOCIAL Y TRANSFORMADOR DEL APS	20	432	
ROL DEL DOCENTE EN LOS PROYECTOS DE APS	24	1003	
APS Y UNIVERSIDADES	22	483	
CULTURA Y APS	4	5	
CONSTRUYENDO COMPETENCIAS	24	407	
ESTUDIANTES UNIV. Y EL APS	23	397	
EDUCACION FISICA Y APS	22	298	
MIRANDO EL APS DESDE LA CRITICA	24	520	

3.16. Contextualización metodológica: Aproximación de los atributos de los participantes

Dada la relevancia del ApsU en la AFyD y la fuerte presencia de estudios sobre las percepciones y aprendizajes en el estudiantado, hay ciertos ámbitos como el de la crítica, la evaluación del impacto social, la identidad del profesorado, entre otras, que se encuentran ampliamente desatendidos según la revisión sistemática aportada al inicio de la tesis doctoral (figura 6). Es por esta razón, y respondiendo al objeto de estudio de la tesis doctoral, que los participantes se dividirán en dos instancias de comunicación. La primera, a través de un grupo focal conformado por 10 docentes universitarios, y la segunda, con 23 entrevistas individuales que se aplicaron bajo un guion de entrevista validado previamente por un grupo de docentes expertos en el área.

Para ello mostraremos una consulta de grupo y una tabla en donde se explicitarán los factores de homogeneidad y heterogeneidad. Su importancia radica a posterior, ya que, se podrán realizar un análisis de datos cruzando los discursos con los atributos para identificar predominancia en experiencia, universidades donde trabajan, etc.

De forma descriptiva, los atributos son los siguientes:

- A. Nivel de estudios donde preferentemente realiza ApS:
 - Grado de Educación Primaria
 - Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
 - Educación Física adaptada a diferentes colectivos
 - Máster
 - Grado en Educación Primaria (Educación Física)
- B. Ámbito principal de realización en proyectos de ApS
- C. Años de experiencia universitaria realizando ApS
- D. Universidades donde trabajan
- E. Sexo

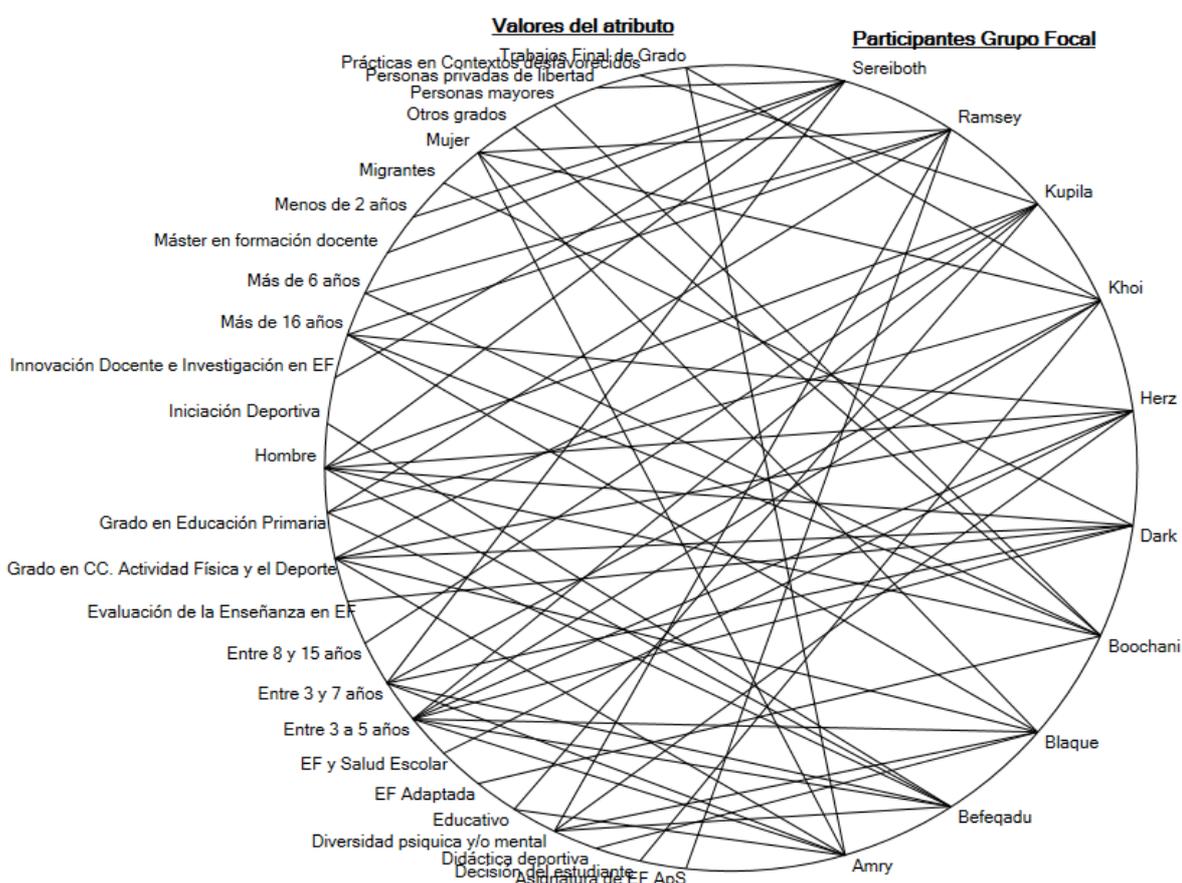
3.16.1. Atributos del grupo focal

El grupo focal como se comentó previamente presenta una participación de 10 docentes. Los factores de homogeneidad tenidos en cuenta para su selección se estableció para que

todos fueran docentes, y que, además, realizan ApS en Grado de AFyD o Máster con una experiencia media de 3 a más de 16 años. Por otra parte, en la Figura 31 se pueden observar los factores de heterogeneidad de los y las participantes en relación con su experiencia trabajando el ApS desde diferentes asignaturas, además de su experiencia en proyectos de ApS de 3 a más de 6 años. Los proyectos que plantean se orientan a diferentes ámbitos y su docencia la realizan preferentemente en los Grados de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el deporte (figura 13).

Figura 13

Atributos de los y las participantes del grupo focal



3.16.2. Atributos de los y las participantes de las entrevistas

Las entrevistas contaron con la participación de 23 docentes universitarios. Los factores de homogeneidad tenidos en cuenta para la selección de los y las participantes fueron que todos fueran docentes del ámbito universitario, y que, además, realizan ApS en Grado o Máster con una experiencia media de 3 a más de 16 años. Por otra parte, en la Tabla 5 se

pueden observar los factores de heterogeneidad de los y las participantes en relación con su experiencia trabajando el Aps desde diferentes asignaturas, como también, su experiencia en proyectos de ApS de 3 a más de 6 años. Los proyectos que plantean se orientan a diferentes ámbitos y su docencia la realizan preferentemente en los Grados de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el deporte (Tabla 6).

Tabla 6

Atributos que identifican a cada uno de los y las participantes de las entrevistas

Participantes	Ámbitos de Proyectos de Aps	Nivel de estudios donde realizas ApSU	Universidad donde trabaja	Años de Docencia Universitaria	Años de Experiencia en ApSU
Amry	Educativo	Educación Primaria (Mención EF)	U. del País Vasco	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años
Bajer	Diversidad psíquica y/o corporal	Grado en CCAFYDE	U. Autónoma de Madrid	16 o más años	Entre 3 y 5 años
Blaque	Diversidad psíquica y/o corporal	Grado en CCAFYDE	U. Autónoma de Madrid	16 o más años	6 o más años
Boochani	Personas mayores	EF adaptada a diferentes colectivos	Valladolid	Más de 16 años	Más de 6 años
Ebadi	Educativo	Otro	U. del País Vasco	16 o más años	Entre 3 y 5 años
Gbowee	Otro	Master	U. del País Vasco	Entre 3 y 7 años	2 o menos
Johson-Sirleaf	Personas privadas de libertad	Master	U. de La Laguna	16 o más años	Entre 3 y 5 años
Khoi	Diversidad psíquica y/o corporal	Grado de Educación Primaria	U. del País Vasco	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años
Kupila	Educativo	Otro	U. de Los Lagos	Entre 8 y 15 años	6 o más años
Murad	Diversidad psíquica y/o corporal	Grado Primaria	U. Autónoma de Madrid	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años
Myrdal	Educativo y Economía	Otro	Universidad de Chile	22 años	6 o más años
Passy	Educativo	Grado de Educación Primaria	U. Jaume I de Castellón	Entre 8 y 15 años	6 o más años
Pérez Esquivel	Colectivos excluidos	Otro	U. de Valparaíso	16 o más años	Entre 3 y 5 años
Ramsey	Diversidad psíquica y/o corporal	Educación Primaria (Mención EF)	U. Ramón Llull	16 o más años	6 o más años
Ressa	Diversidad psíquica y/o corporal	Otro	U. Jaume I de Castellón	Entre 3 y 7 años	6 o más años
Sakhahov	Otro	Otro	P. U. Católica de Valparaíso	16 o más años	6 o más años
Sereiboth	Personas privadas de libertad	Master	U. de La Laguna	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años
Suttner	Colectivos excluidos	Grado en CCAFYDE	INEFC	16 o más años	Entre 3 y 5 años
Teresa Calcuta	Educativo	Grado de Educación Primaria	U. del País Vasco	Entre 8 y 15 años	6 o más años
Wiesell	Educativo	Otro	U. de Valladolid	2 o menos	Entre 3 y 5 años

Yousafzai	Educativo	Educación Primaria (Mención EF)	U. de Castilla la Mancha	Entre 3 y 7 años	Entre 3 y 5 años
Yunus	Educativo	Educación Primaria (Mención EF)	U. de Valladolid	16 o más años	Entre 3 y 5 años
Williams	Educativo	Educación Primaria (Mención EF)	U. del País Vasco	16 o más años	Entre 3 y 5 años

3.17. Rigor científico de la tesis doctoral

Un elemento cardinal dentro del ámbito de la investigación cualitativa se resalta a través de la consideración de los criterios de rigor propuestos por (Guba & Lincoln, 1989). Estos criterios, que se aplican tanto en la fase de diseño como en el desarrollo de la investigación, desempeñan un papel crucial en la evaluación de la solidez y validez científica de la tesis. Delineando cuatro criterios de rigor (1) credibilidad, (2) transferibilidad, (3) dependencia y (4) confirmabilidad, su efectiva aplicación y la confianza depositada en los resultados obtenidos deben someterse a un escrutinio riguroso.

La credibilidad, que implica la calidad y la veracidad de los datos, exige un examen detenido de los procedimientos de recopilación y análisis para asegurar la fiabilidad de los hallazgos. La transferibilidad, relacionada con la aplicabilidad de los resultados en otros contextos, requiere una cuidadosa consideración de la generalización de las conclusiones a diferentes situaciones. La dependencia, vinculada a la consistencia y la estabilidad de los procedimientos de investigación, debe evaluarse para garantizar la replicabilidad del estudio. La confirmabilidad, que se refiere a la objetividad y la neutralidad del investigador, demanda una reflexión crítica sobre la influencia del sesgo y la subjetividad en la interpretación de los datos.

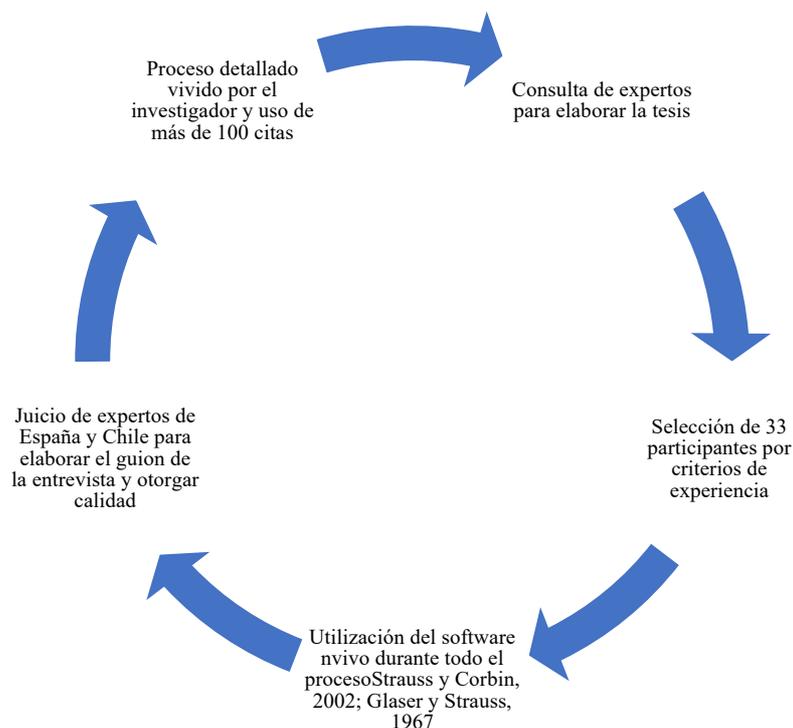
No obstante, es imperativo abordar de manera crítica la aplicabilidad y la implementación de estos criterios, teniendo en cuenta las aportaciones y las limitaciones señaladas por académicos como (Martínez, 1991; G. Rodríguez et al., 1996; Sandin, 2000).

En este contexto, la aplicación efectiva de los criterios de rigor no solo constituye un estándar de calidad metodológica, sino que también se convierte en un elemento esencial para la legitimidad y la relevancia científica de la investigación cualitativa. Este análisis crítico de los criterios propuestos por Guba y la consideración de las perspectivas adicionales de expertos en el campo enriquecen el marco metodológico y también contribuyen a fortalecer la rigurosidad científica.

Para el cumplimiento de estos cuatro criterios en nuestra investigación, hemos llevado a cabo las siguientes tareas y actividades de la figura 14.

Figura 14

Rigor Científico de la tesis doctoral



3.18. Criterios éticos de la tesis doctoral

Esta investigación se ha llevado a cabo siguiendo los criterios basados en la honestidad, respeto y confidencialidad tal y como indica el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Granada (2019). Así, con el fin de preservar el derecho de los y las participantes a la información y a la privacidad, estos fueron informados, de forma previa a la realización de los estudios, del objeto de la investigación, así como del tratamiento que se daría tanto a sus datos e información proporcionada como a los resultados obtenidos, garantizando que el conocimiento producido se usaría únicamente para los fines propios de la investigación.

Abordar la ética en la investigación cualitativa es una tarea crucial como sostienen diversos académicos (Creswell, 2012; Denzin & Lincoln, 2011; Guba & Lincoln, 1989). Sin embargo, es imperativo adoptar una perspectiva crítica hacia las consideraciones

éticas propuestas por estos autores y explorar cómo estos principios éticos pueden interpretarse y aplicarse de manera más rigurosa en la investigación doctoral.

Desde la premisa de (Denzin & Lincoln, 2011), la noción de ética debe ir más allá de meras pautas normativas y considerar la posición del investigador como un agente moral. Sin embargo, es necesario cuestionar si esta perspectiva elevada de la ética es realista o si puede conducir a una parcialidad no reconocida por parte del investigador.

Guba & Lincoln (1989) postulan la validez interna, externa, confiabilidad y objetividad como criterios clave para evaluar la investigación cualitativa. No obstante, surge la interrogante crítica sobre si estos criterios pueden ser aplicados de manera efectiva en el contexto de la investigación cualitativa, donde la subjetividad y la interpretación son inherentes al proceso.

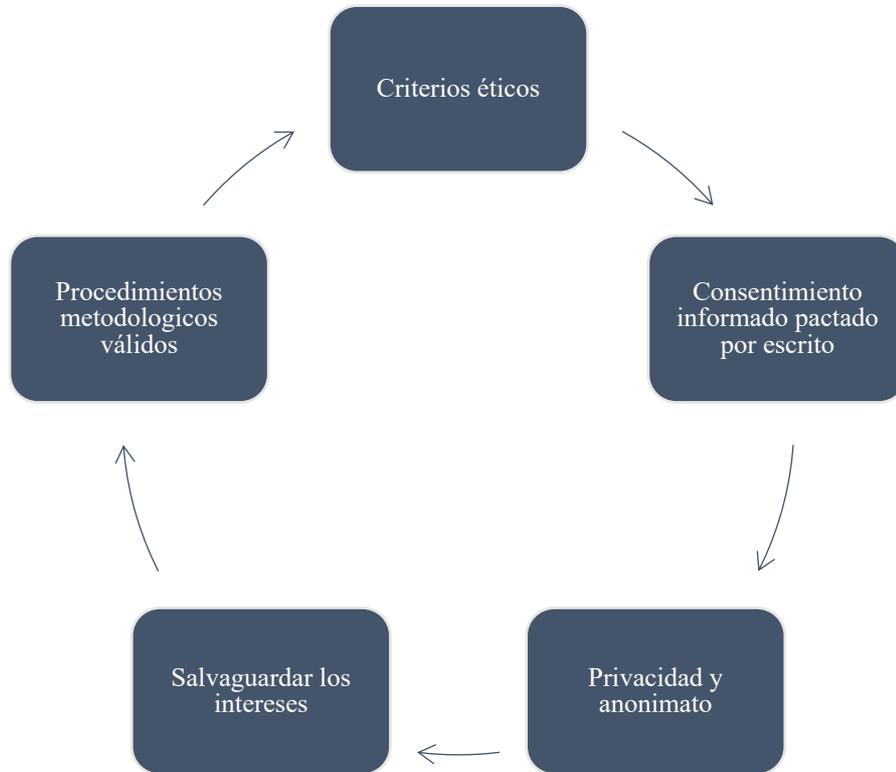
Creswell (2012) destaca la necesidad de obtener el consentimiento informado de los participantes y respetar su privacidad. A pesar de estos principios aparentemente sólidos, es crucial examinar si estas prácticas realmente protegen los derechos y la dignidad de los participantes.

En última instancia, el análisis crítico de estas perspectivas éticas no busca invalidar la importancia de la ética en la investigación, sino más bien fomentar una reflexión más profunda sobre la aplicabilidad y las implicaciones de estos principios éticos en el contexto específico de la investigación doctoral cualitativa. Este enfoque crítico es esencial para garantizar que las consideraciones éticas no solo cumplan con las normas convencionales, sino que también promuevan la equidad, la responsabilidad y la integridad en la investigación.

(Hammersley & Atkinson, 1994) enfatizan la importancia de la ética en los procesos de investigación cualitativa, atendiendo principalmente a los diferentes comportamientos de los investigadores y sus consecuencias para las personas que forman parte de los estudios. Para ellos, los criterios éticos que toda investigación de carácter cualitativo debe cumplir son los siguientes de la figura 15.

Figura 15

Crterios éticos de la tesis doctoral

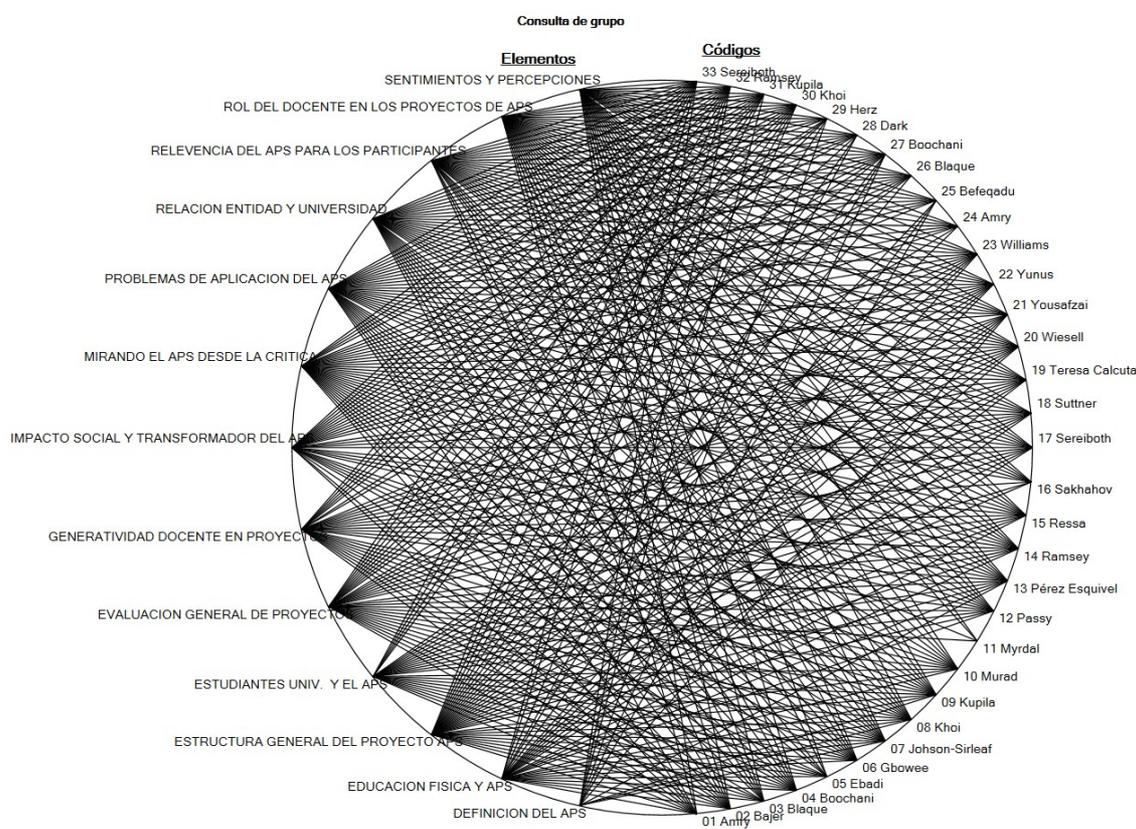


IV. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido en relación con las percepciones del profesorado que realiza proyectos de ApSU en la AFyD en la figura 17. Como parte de este proceso que fue apoyado por el programa Nvivo 1.7, se realizó una codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo que sustenta esta sección de la tesis doctoral.

Figura 17

Consulta de Grupo. Presencia de los códigos de la tesis con los participantes



Con el fin de explicar a como se llegó a esta consulta de grupo, Strauss y Corbin (1990), nos entregan las primeras luces indicando que la primera codificación de los datos consistió en “[...] el proceso analítico, por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). Posteriormente y dividiendo el proceso por fases, en la primera, se realizó una lectura analítica de los datos con el fin de seleccionar unidades de significado en base a criterios temáticos (Rodríguez,

Gil y García, 1996). En este sentido, se siguió un proceso fundamentalmente inductivo (Miles y Huberman, 1994).

En la segunda fase se procedió a la síntesis y agrupamiento de unidades de significado en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esta labor de síntesis estuvo orientada a una recreación de lenguaje (Martínez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1996; Strauss y Corbin, 1990).

La tercera fase consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros participantes, para finalmente, elaborar un informe narrativo de los resultados y las conclusiones. Si bien el trabajo de análisis ha sido eminentemente de carácter inductivo, también hemos realizado un análisis con una lógica más deductiva. Ello a partir de unas categorías previas con las que la literatura actual relaciona el ApSU con la AFyD.

En conclusión, se generaron un total de 16 códigos de análisis que capturan las diversas dimensiones y temas emergentes relacionados con la tesis doctoral. Estos códigos constituyen los pilares fundamentales de la primera aproximación cartográfica. Posteriormente, se llevó a cabo un minucioso cruce entre estos 16 códigos y los 33 participantes de la investigación, tanto del grupo focal, como de las entrevistas individuales, permitiendo de esta manera, un análisis más profundo entre las perspectivas individuales y los temas comunes identificados.

4.2. Análisis del Grupo focal

La investigación del grupo focal emerge como una piedra angular que ha trazado el camino hacia la concreción y desarrollo de nuestro proyecto de tesis adoptando una perspectiva metodológica cualitativa. Al ser la primera fase de nuestro proceso investigativo, el grupo focal no solo ha actuado como un precursor, sino también como un catalizador que ha allanado el terreno para un análisis más exhaustivo a través de las entrevistas individuales.

La selección deliberada de participantes en el grupo focal, característica distintiva de la metodología cualitativa, ha permitido una comprensión inicial de las perspectivas y experiencias colectivas relacionadas con el ApSU. Este enfoque colaborativo ha proporcionado valiosas percepciones que, posteriormente, han facilitado el diseño y la implementación de entrevistas individuales más enfocadas y específicas. Así, la información recopilada en el grupo focal ha actuado como un marco de referencia crucial,

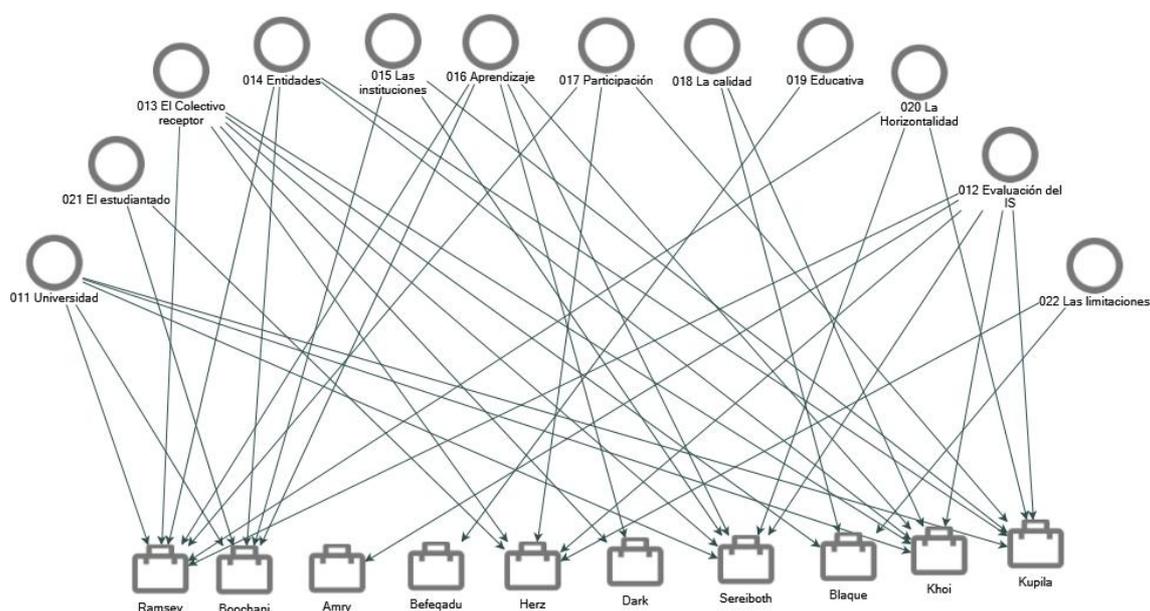
guiándonos hacia temas particulares que merecen una atención más detallada y una exploración más profunda desde una óptica cualitativa.

4.2.1. Estudio 1: Claves para comprender el impacto social y transformador de los proyectos de ApS desde la perspectiva docente

El análisis en profundidad de las creencias y teorías implícitas que construye el docente de universidad sobre la capacidad de impacto social de los proyectos de ApSU vinculados a la actividad física, pasa inicialmente por una aproximación que nos sitúe en los límites que delimitan el mapa de creencias y nos ayuden a una primera comprensión holística del problema. Como podemos observar en la figura 18, se identifican con claridad 12 temas o contenidos claves que son planteados por los docentes invitándonos a delimitar con claridad el mapa que se nos presenta.

Figura 18

Mapa cartográfico del proyecto. El impacto social de los proyectos de ApSU



Podemos ver como existen claves con mayor o menor presencia en los discursos, destacando aquellas que han hecho referencia al papel de la Universidad, los colectivos receptores del proyecto y su evaluación. Si no con la misma intensidad, pero con una presencia alta se sitúan las entidades, instituciones y el proceso de aprendizaje. Esto nos

ofrece los futuros caminos a recorrer en el análisis conceptual posterior estableciéndose un triángulo claro con el papel de la Universidad y los colectivos receptores que son claramente mediados por la evaluación. En torno a ellos y como satélites complementarios se nos abren el resto de las otras nueve claves que inciden en la posibilidad de generar un impacto social a través de los proyectos de ApSU orientados a la actividad física.

La primera clave que emerge del discurso es la dificultad que entraña la evaluación del impacto social en los proyectos. Provocada por diferentes factores, entre los que podemos destacar la obsesión por los contenidos curriculares que el estudiantado debe adquirir a los cuales, les «preocupa mucho el hecho de asegurar que a través del aprendizaje servicio como metodología [los] estudiantes estaban aprendiendo contenidos concretos, competencias de plan docente entonces, toda la misión un poco del impacto social quedó ahí un poco [olvidada]» (Ramsey). Además, entienden que es muy complejo de evaluar, porque «es muy difícil de comprobar si verdaderamente esta gente luego es capaz en un momento determinado de revertir ese aprendizaje o esas cuestiones que han podido adquirir en el proyecto en la propia población a la que pertenece» (Herz). Estos dos factores por sí solos ya son lo suficientemente limitantes, pero que, sumados a un tercero, que es la dificultad que entraña contar con instrumentos adecuados y fiables para verificar si se han producido estos cambios, llegando a producirse situaciones paradójicas como la de dejar en manos de los estudiantes universitarios esta responsabilidad, «... lo decide el propio alumnado universitario, como son quienes diseñan el servicio, también deciden y diseñan la manera de evaluarlo con las personas que reciben el servicio» (Khoy).

Una segunda clave se identifica con el colectivo receptor del ApSU. Herz ahonda en la brecha que se explicitaba anteriormente y encuentra muy complicado el poder ver los cambios que se producen en el «colectivo receptor», especialmente si pretendemos analizar «si algo que hemos tratado de trasladar, perdura en el tiempo se ha cambiado un hábito, una costumbre o un estilo de vida en esta población» (Herz). Una de las causas que argumentan para justificar la dificultad de lograr el impacto social es el tener «fases tan estructuras y cerradas [que] a veces encorsetan y que pueden ayudar a tener una vía de trabajo, pero quizás a veces también limita un poco algunas otras cuestiones» (Blaque). El predominio en la balanza del aprendizaje (enfoque metodológico) frente al servicio (enfoque social) en las propuestas que se realizan desde la universidad, coartan la horizontalidad y permanencia en el tiempo de estas experiencias, tan necesarias, si nuestro objetivo fundamental se orienta hacia lograr, si no una transformación social profunda

del contexto y las personas que lo habitan, al menos generar ese primer impacto que abra la puerta.

Las ideas expresadas toman cuerpo en los discursos de los docentes cuando reconocen que su primera aproximación al ApSU, es desde un plano fundamentalmente metodológico y muy enfocado a la adquisición de las competencias que se establecen en el currículum formativo. Sereiboth afirma que «... de hecho, la propia definición de aprendizaje servicio como modelo pedagógico parece que ya estamos poniendo el acento en lo pedagógico». La percepción del contexto es compleja, máxima cuando los modelos de docente presentes en la formación universitaria son diversos. Como nos vuelve a recordar Sereiboth, en un mismo equipo pedagógico conviven docentes que los podríamos enmarcar dentro de un enfoque más centrado en el docente, mediatizada por la institución y el sector, junto a docentes que se orientan más en el alumnado con una mirada incluso socio-crítica (Aramburuzabala, 2013).

El problema clave que se plantea cuando hacemos referencia al colectivo receptor, es la falta de continuidad de las propuestas. Se adolece de planteamientos longitudinales frente a los que se vienen realizando mayoritariamente de corte transversal y una mayor horizontalidad entre los agentes que intervienen, especialmente profesorado de la universidad y responsables de las entidades (Cañadas, 2021). Esto supone, como nos comenta Sereiboth que lo que se busca desde la universidad es «... una pequeña experiencia personal desde el punto de vista social, en el colectivo receptor y poco más». Asistimos a un enfoque eminentemente volcado al aprendizaje del estudiantado universitario, por lo que realmente la propuesta de ApS donde realmente impacta es en este colectivo, son quienes logran cambios en sus concepciones de lo que implica la responsabilidad social y el vivir en comunidad. Pero también se abren paso otros discursos, especialmente aquel que entiende que «... que hay un impacto, puede que dependiendo del proyecto sea de menor medida o un poquito mayor, pero que siempre lo hay en el momento que estamos dando respuesta a una necesidad, y esa necesidad se ha cubierto» (Khoy), aunque también reconocen que la gran asignatura pendiente es cómo poder valorar el impacto producido.

Los discursos que emergen miran en muchos casos hacia la universidad. Hacen visible la duda si se está actuando adecuadamente. Por lo visto hasta ahora hay una tendencia a ver un alejamiento de la universidad del impacto social, centrando su preocupación de forma especial en el aprendizaje del alumnado. Esto lo demuestra la gran diversidad de herramientas que actualmente tenemos disponibles para evaluar su actuación, muchas de

las cuales poseen un carácter meramente descriptivo (Santos-Pastor, Ruiz-Montero, et al., 2021). No compartimos la idea de Khoy cuando verbaliza que «... hay otro impacto importante y es que a través del APS contactamos con la comunidad y la comunidad entiende, ya sea la comunidad educativa u otros colectivos, que la universidad está ahí». Es decir, nos acogemos a la presunción de que es suficiente con la presencia, la preocupación por los colectivos sociales más excluidos, el llevar una tormenta en día de verano que al igual que llega desaparece, dejando ese olor a tierra mojada que disfrutamos por un momento evaporándose tan rápido como llegó. Nosotros entendemos que impactar es la antesala de transformar. Preferimos impactos suaves que provocan esa lluvia fina que poco a poco, a medida que pasa el tiempo, va calando en la tierra y facilita la posterior eclosión de una nueva vida donde antes había puro desierto. Impactar para transformar, o al menos para facilitarla.

Las preguntas que se genera son; ¿A quién o quiénes transformar? ¿Sólo deben ser objeto de preocupación los colectivos receptores del ApSU o por el contrario también podemos transformar al resto de los actores involucrados? Si atendemos al discurso de Ramsey la transformación no solo se debe producir en el colectivo receptor, «... sino que también se produce, aunque a veces yo ni lo había anticipado, en mi propio alumnado». El problema lo vemos en saber mantener el equilibrio entre el colectivo receptor y el estudiantado universitario; no caer en la tentación de en vez de servir al, caer en el servirmos de para lograr nuestros objetivos centrados en el aprendizaje y el cambio valórico de nuestro alumnado.

Cuando el ApS se realiza pensando en el servicio a la comunidad, se produce una mayor sintonía entre las entidades receptoras y la Universidad, propiciando un clima que ayuda a facilitar cambios y producir mejoras sociales. Por ende, se enfatiza la importancia de modelos formativos de ApSU que estimulen el autodesarrollo y el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el compromiso cívico-social como dimensiones potencialmente relevantes para el desarrollo generativo en la adultez (García-Monge & González-Calvo, 2020; Sandoval-Obando et al., 2022; Santos-Pastor, Martínez-Munoz, et al., 2021). Por tal motivo, sentirse aceptado por la comunidad es uno de los propósitos fundamentales para provocar el cambio y la transformación social:

«...Ha resultado ser tremendamente enriquecedor y realmente las comunidades señalan que les resulta atractivo y deberían continuar teniendo proyectos de servicio porque les ayuda a solucionar problemas que realmente ellos consideran como

situaciones que requerían superar y donde nosotros hemos podido hacer parte de eso bien, pero no como protagonista, sino simplemente que hemos sido lentamente aceptados por esas comunidades. Como parte de las mismas. (Kupila) ...».

Hay que tener mucha preocupación para no caer en lo que podríamos llamar el síndrome del espejismo. No nos debemos dejar atrapar por ilusiones ópticas y creer que el impacto social y la futura transformación social se genera desde la simple selección del contexto. Que los estudiantes de Amryh hayan «... hecho los proyectos en escuelas, en escuelas públicas, ...[y] por lo menos en muchas escuelas públicas o en el entorno que nos movemos, tiene una diversidad bestial»; no es suficiente y como se hacía referencia anteriormente hay otros factores que aún serían más importantes y que ya han sido mencionados: horizontalidad en la relación entre los agentes participantes, continuidad de las intervenciones y tomar conciencia que la adquisición de las competencias pasa por saber dar respuesta a problemas reales que se producen en el contexto. Continuando con la metáfora del desierto, nos podríamos plantear si llegar al oasis es suficiente. Evidentemente nos calma la sed del momento y nos permite descansar y sentirnos felices de haber sido capaces de llegar a él. Podríamos decir que hemos logrado el primer impacto, pero aún ni tan siquiera estamos cerca del destino, es decir, alcanzar la transformación social del colectivo.

«...El feedback tanto de nuestro alumnado universitario como el feedback que recibo del alumnado que está en privación de libertad. Ellos dicen que, para ellos, cuando nosotros vamos a su institución o cuando ellos vienen a la Universidad, porque se dan los dos casos, es como un oasis dentro de un desierto, es como algo maravilloso que ocurre y entonces, bueno, él, simplemente la emocionalidad que allí sucede ya es algo que te tiene que enganchar, a no ser que no tengas corazón, evidentemente. (Sereiboth)...».

De forma complementaria a los grandes factores que hemos desgranado hasta ahora, también hay otra serie de aspectos a tener presente en la presencia o ausencia del impacto social y por ende de la transformación de los contextos de actuación. Queremos destacar en primer lugar la fina línea que separa el voluntariado del ApSU. Corremos el riesgo de terminar siendo gestores de voluntariado, enviando a nuestro estudiantado a diferentes contextos y entidades, pero solapando el vínculo clave del aprendizaje competencial con el servicio a la comunidad, quedándonos en logros más de carácter valóricos que

académicos. En este sentido, es necesario concebir el ApSU como un sistema de formación cooperativo, en donde los objetivos de aprendizaje no están determinados unilateralmente, sino desde el sentido que estos cobran para la comunidad. En otras palabras, se establece la experiencia de alteridad como un motor de cambio y aprendizaje permanente para quienes se implican en dichos procesos de cambio (García Romero & Lalueza, 2019). Por su parte, Ramsey nos alerta de esta circunstancia cuando expresa que hacer «...ApSU es algo distinto, entonces creemos realmente que la aportación de la APS ese impacto va a ser diferente, va a tener un plus en relación con lo que puede aportar un grupo de voluntarios».

Un segundo factor complementario a los enunciados nos lo plantea Dark cuando vincula la motivación del alumnado con la obligatoriedad. Aquí emerge un interrogante que debiera ser clave en nuestras propuestas; ¿El ApSU debe ser obligatorio o voluntario? Si nos ceñimos al marco curricular debiéramos decir que tendría que ser voluntario, particularmente si se realiza fuera de la presencialidad de la asignatura, pero si, además, lo vinculamos con la motivación, se nos suma un segundo indicador que justificaría plenamente su voluntariedad. Dark reflexiona sobre este aspecto cuando analiza los factores que pueden influir en la calidad del ApSU y desde su propia experiencia verbaliza que la motivación es clave:

«...Porque al igual que encontramos alumnos que están maravillados que ponen todo su empeño por aprender, por estar, por compartir con el colectivo receptor, por una forma integrarse incluir socialmente con ese colectivo, también vemos otro alumnado que no tiene ganas, entonces me pasa de vez en cuando, no sé si es porque mi aprendizaje servicio en mis asignaturas es obligatorio (Dark) ...».

No cabe duda de que el ApSU se ha convertido en un filón a nivel de publicaciones de impacto, bastaría decir que en los tres últimos años se ha generado el cincuenta por ciento de las publicaciones de los últimos veinte años (fuente SCOPUS). Esto, como plantea Kupila nos abre la duda razonable si se está utilizando el ApSU «... para investigar y tratar de cambiar realidades sociales o lo que se busca es lograr una publicación de impacto imprescindible para progresar en el modelo de universidad actual». Los más optimistas dirán que el aumento del flujo de propuestas es directamente proporcional a la investigación y publicaciones que genera. Desde la otra cara de la moneda, el impacto social, pensamos que este aumento del flujo no se produce en propuestas a largo plazo,

por lo que difícilmente inciden, en la mayoría de los casos, en un impacto que ayude a la transformación social del contexto donde se interactúa.

Queremos destacar cómo el ApSU, en la figura del docente universitario, incide en su desarrollo generativo, especialmente y siguiendo a (Erikson, 2004) en su perspectiva sociológica y cultural que persigue la transmisión del bagaje cultural a las futuras generaciones. Además, el ApSU facilita el desarrollo de una generatividad técnica y cultural (McAdams & Logan, 2004) que plasma su intencionalidad en dotar a las personas de un conjunto de saberes, habilidades, prácticas locales y herramientas que faciliten su empoderamiento y la cohesión grupal. Por tal motivo, la generatividad sería un componente característico de la cultura docente, demandando un alto grado de implicación pedagógica en su quehacer cotidiano (Sandoval-Obando et al., 2022) Ramsey verbaliza esta idea cuando expresa que:

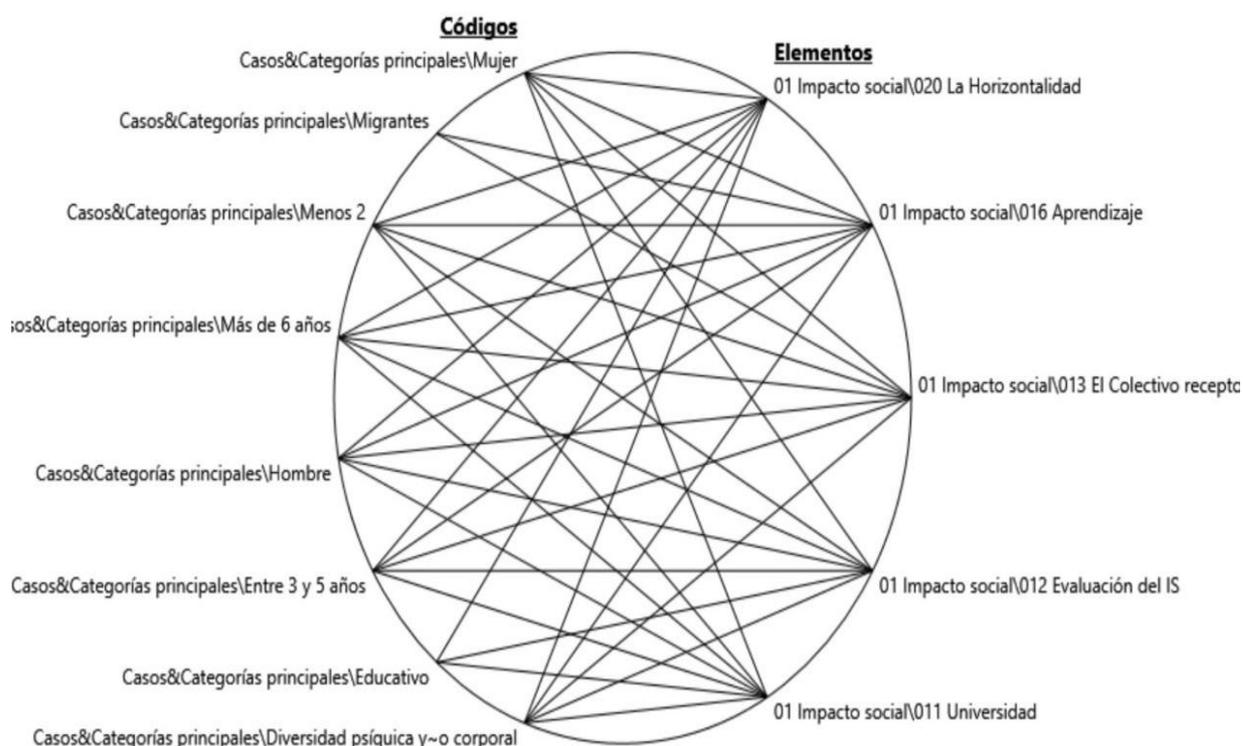
«...A medida que me voy haciendo mayor en esto de la docencia, me doy cuenta de lo importante que es la dimensión social en la formación de maestros y no solo de maestros de Educación Física, sino que realmente es fundamental esa visión de obertura con la Comunidad, con la red y formar red ...».

De manera similar, Kupila nos aporta lo que podríamos llamar la práctica del trampantojo, para ilustrar la escasa presencia del impacto y transformación social observado en las experiencias de ApSU sistematizadas en este trabajo. Es decir, nos plantea a modo de ejemplo que en la toma de decisiones sobre las necesidades y los focos del proyecto podemos hacer el trampantojo de hacer como que «...codefinimos, pero acabamos decidiendo nosotros, porque una cosa es consultar y otra cosa es que codecidir, son cosas diferentes». Para él, es fundamental «...establecer relaciones mucho más horizontales», porque sólo desde ellas será posible que «...todos los actores que participan de ese escenario social tienen que hacerse partícipe y desde allí se podrá construir significado del impacto». Además, plantea que para que estos planteamientos funcionen es fundamental que dejemos «... claro sobre la mesa cuáles son nuestros intereses». Es preciso pasar de la caridad a la solidaridad y la cooperación. Generar el empoderamiento de las personas que habitan los contextos y no abandonarlos cuando nuestros intereses estén cubiertos; mantenerse en ellos es la clave y el trabajo colaborativo de igual a igual, es la puerta que nos abre el impacto y la transformación social.

En consecuencia, este análisis interpretativo nos permite visualizar la red que se teje entre las principales temáticas que emergen de las experiencias de ApSU y los atributos de las personas participantes en la figura 19. Especialmente lo que estamos buscando con este análisis son las disfunciones que se hayan podido producir entre las relaciones creadas.

Figura 19

Relaciones establecidas entre los atributos y las principales metáforas

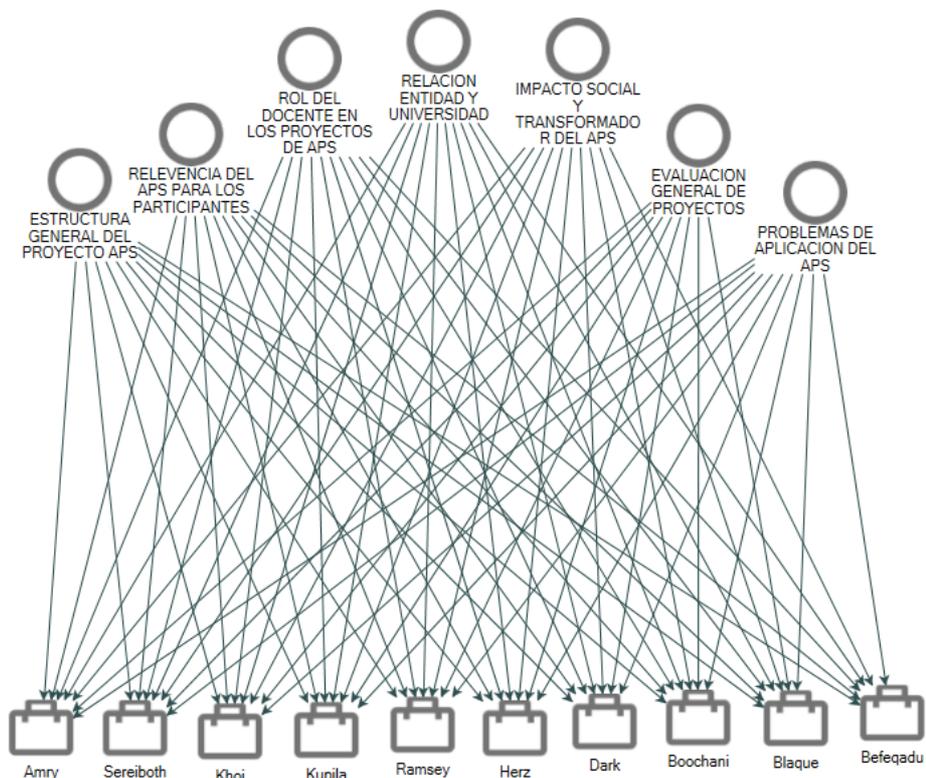


Podemos observar que las relaciones que se generan son muy simétricas en líneas generales, apreciándose un descenso significativo entre el colectivo de docentes que trabaja con migrantes, que centra su discurso especialmente en los colectivos receptores del ApSU y el valor otorgado al logro de los aprendizajes curriculares que hacen de obstáculo inicial para provocar el impacto y la transformación social. En cuanto a los docentes universitarios que trabajan en contexto vinculados con la educación, su discurso se centra en dos aspectos claves: la evaluación y la horizontalidad. Ven un problema el poder contar con instrumentos válidos para evaluar el impacto social provocado, al tiempo que contemplan la horizontalidad entre los agentes participantes como objetivo a lograr si queremos llegar a un ApSU crítico y transformador.

Aps. Finalmente se termina con (5) Estructura general, (6)Evaluación general, (7)Rol docente y (8) Generatividad.

Figura 21

Mapa del proyecto en el análisis del grupo focal



4.2.2.1. Perspectivas docentes sobre el impacto social del ApSU

El impacto generado por el ApSU en los diversos sistemas educativos ha dejado una huella profunda no solo en el ámbito universitario, sino que también, se ha transformado en una práctica educativa habitual, llegando a estar presente en un 25% de las escuelas de Educación Primaria y Secundaria en Estados Unidos (Chan et al., 2021). Esto se fundamenta por una serie de elementos particulares que conforman su esencia, tales como la vinculación curricular con las necesidades sociales, la reflexión crítica emanada de la experiencia, la toma de decisiones frente a contextos educativos adversos y una mayor comprensión de los fenómenos sociopolíticos imperantes. Además, es evidente el impacto y desarrollo socio-emocional que provoca el Aprendizaje Servicio universitario

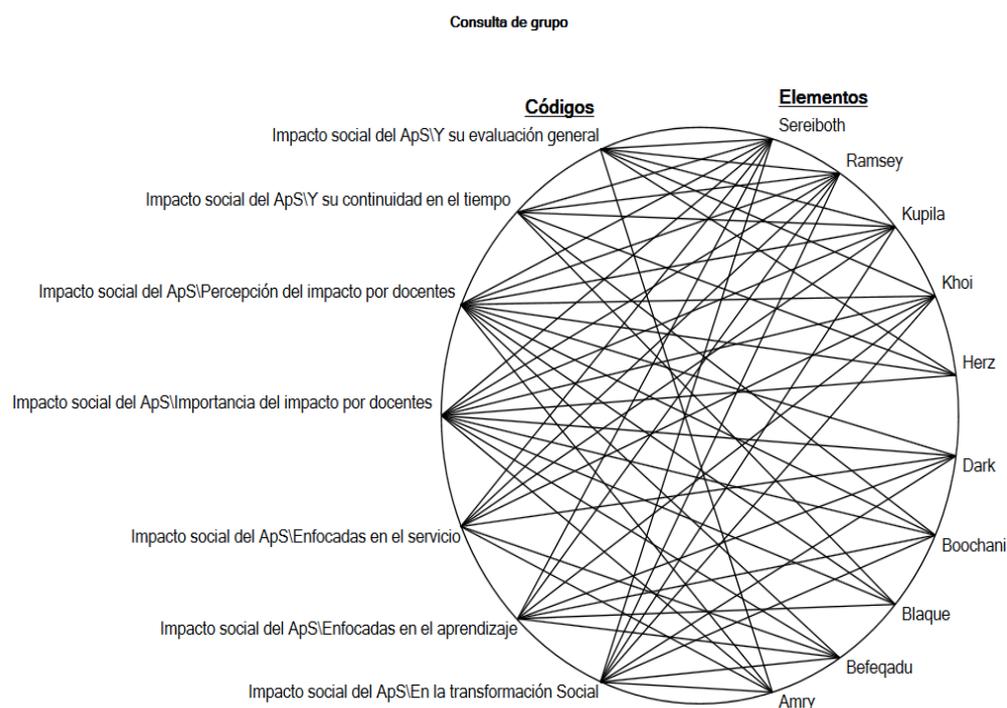
en sus participantes (Chiva-Bartoll et al., 2020). Por tanto, a todas luces, es de suma relevancia valorar el impacto social que tienen los proyectos de ApS en la AF.

La primera clave que emerge desde el rol del profesorado en la figura 22, es la dificultad que entraña la evaluación del impacto social en los proyectos. Esto es el resultado de una serie de factores lamentables, entre los que podemos destacar la preocupante obsesión por los contenidos curriculares que el estudiantado debe adquirir en los proyectos, discurso repetido de forma alarmante en el grupo focal, en donde (Ramsey) menciona «preocupa mucho el hecho de asegurar que a través del aprendizaje-servicio como metodología los y las estudiantes aprendan contenidos concretos, competencias de plan docente, entonces, toda la misión un poco del impacto social quedó ahí un poco olvidada».

En esta misma línea, sería un grave error permitirnos caer en la trampa de creer que el impacto y la transformación social se podría generar mediante la simple elección del contexto. Es una ilusión peligrosa pensar que los estudiantes de (Amry) aunque hayan «... hecho los proyectos en escuelas, en escuelas públicas, y por lo menos en muchas escuelas públicas o en el entorno que nos movemos, tiene una diversidad bestial»; es suficiente, ya que la mera elección del entorno no es más que un espejismo que desvía la atención de las cuestiones más profundas y sistemáticas que requieren una atención urgente.

Figura 22

Presencia y ausencia de los discursos en el impacto social del ApSU en la AFyD



Claramente se observa en la figura que las relaciones que se generan son equilibradas entre algunas categorías, mostrando por el contrario en otras, como por ejemplo “Impacto social y su continuidad en el tiempo” y en “Impacto social y la transformación social”, una diferencia abismante que nos ayuda a determinar nuestra primera teoría del porque no se evalúa el impacto social del ApS en la AF. Además, el profesorado entiende que es muy complejo de evaluar, porque «es muy difícil de comprobar si verdaderamente esta gente luego es capaz en un momento determinado de revertir ese aprendizaje o esas cuestiones que han podido adquirir en el proyecto en la propia población a la que pertenece» (Herz). Sin embargo, y respondiendo a nuestro rol y las propias perspectivas, suele darse por hecho que se evalúa, pero sin protocolos, documentos o rúbricas acreditadas tanto por las universidades como agentes gubernamentales (Santos-Pastor et al., 2020), evidenciando este problema a través de la narrativa de (Khoi) «... lo que suele fallar, o nuestra asignatura pendiente es, como valorar ese impacto, cómo medirlo, ya que muchas veces no sabemos o no tenemos tiempo para ello...».

Siguiendo con el análisis, la narrativa de (Befeqaduk) nos muestra un claro ejemplo de que actualmente el análisis del impacto social no está claramente identificado «.. prácticamente hay muy pocas investigaciones que hablen del impacto social, sino que se centran más en el aprendizaje, y no hablan también del impacto que hay sobre el servicio...». Al mismo tiempo, se identifica del porque no se evalúa el impacto a través del discurso de Sereiboth «...En nuestro caso es que son dos intervenciones puntuales en un curso, tampoco nos planteamos grandes metas de transformación social, somos realistas, y al final lo que buscamos es como una pequeña experiencia personal desde el punto de vista social, en el colectivo receptor y poco más ...». Estos factores por sí solos ya son lo suficientemente limitantes, pero que, sumados a un tercero, que es la dificultad que entraña contar con instrumentos adecuados y fiables para verificar si se han producido estos cambios, se llega a una situación paradójica ya que en muchos casos se deja en manos de los estudiantes universitarios esta responsabilidad.

4.2.2.2. Rol del profesorado y el impacto social en las entidades

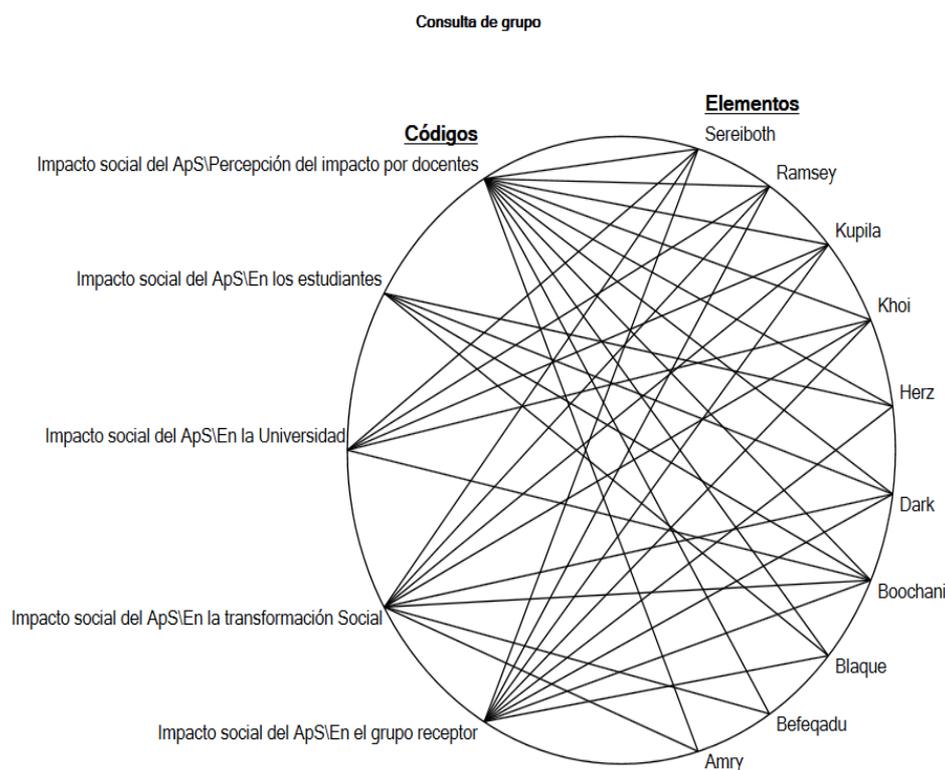
Acercar a estudiantes universitarios a contextos de exclusión social puede significar grandes retos por parte de los docentes que imparten la Educación Física, ya que resulta complejo vincular prácticas experienciales con investigaciones que acrediten como se debe actuar y conectar con una entidad que presenta por ejemplo realidades complejas,

más aún, cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje en los escolares es cada día más difícil y requiere de nuevas pedagogías educativas.

En la consulta de grupo que realizamos en la Figura 23, tenemos bastantes cruces entre la narrativa de los participantes con los códigos relacionados en cuanto a las perspectivas de rol frente

Figura 23

Perspectivas docentes sobre su rol en el impacto social del ApSU



Boochani nos comenta que «...bueno, a mí me ha parecido un recorrido apasionante, yo creo que mis estudiantes aprenden más y mejor en contacto con personas y con ellos mismos y yo soy capaz de enseñar mejor de esta manera.». Por el mismo camino, (Dark) profundiza en algunas claves «... A modo de ejemplo, yo estoy trabajando con personas con diversidad funcional, he estado trabajando con personas adultas mayores, pero sinceramente, donde más he podido apreciar el impacto social en los dos colectivos y sobre todo culturalmente también hablando en el alumnado, ha sido con personas migrantes ...».

De este mismo modo, (Boochani) nos acerca a otro incidente importante para descifrar los pensamientos de los docentes «... Me parece muy saludable que a nuestra universidad

que a veces es una institución con demasiado muro, pueda entrar gente diferente y es saludable sentir que es realmente es una universidad abierta, no solo a nivel propagandístico...». De esta manera, creemos que el rol del profesorado se potencia aún más cuando se ve reflejado en sus propios sentimientos y en el de los agentes participantes que buscan también mejorar aspectos de inclusión social a través de estas experiencias tal como lo ratifica (Boochani):

«... El hecho que entren personas canosas, personas con otras tez de piel o con otras características, yo creo que es saludable verlas en los pasillos y entrar en nuestras clases y compartir proyectos y eso para mí ha sido transformador, no solo con los estudiantes que trabajo y conmigo mismo, sino que con la gente que esta en el edificio universitario...».

De esta manera, podemos también abrir paso a otros discursos relacionados, especialmente aquellos que se relacionan con el rol del profesorado y el impacto en los proyectos a través del relato de (Khoy) que dice «... puede que dependiendo del proyecto sea de menor medida o un poquito mayor, pero que siempre lo hay en el momento que estamos dando respuesta a una necesidad, y esa necesidad se ha cubierto» , aunque también reconocen que la gran asignatura pendiente es cómo poder valorar el impacto producido y como evidenciar el significativo rol del profesorado. Por lo visto hasta ahora hay una tendencia a ver un alejamiento de la universidad del impacto social, centrando su preocupación de forma especial en el aprendizaje del alumnado. Esto lo demuestra la gran diversidad de herramientas que actualmente tenemos disponibles para evaluar su actuación, muchas de las cuales poseen un carácter meramente descriptivo (Santos-Pastor, Canadas, Martinez-Munoz, et al., 2020; Santos-Pastor, Martinez-Munoz, et al., 2021).

De forma complementaria, nos alejamos de la idea que plantea Khoy cuando verbaliza que «... hay otro impacto importante y es que a través del ApS contactamos con la comunidad y la comunidad entiende, ya sea la comunidad educativa u otros colectivos, que la universidad está ahí». Es decir, nos acogemos a la presunción de que es suficiente con la presencia, la preocupación por los colectivos sociales más excluidos, quedándose en la intención de que las experiencias sean solo cimientos para que en un futuro se construya un camino, dejando a la deriva la estructura y el reconocimiento social que desaparece rápidamente cuando dejamos de creer en la metodología.

Se entiende que impactar es la antesala de transformar una realidad o un contexto. Los docentes prefieren impactos suaves que provoquen aprendizajes en los estudiantes que facilitar la creación de instrumentos o herramientas para evidenciar a través de hechos el verdadero significado de impactar para luego transformar desde su rol. Por ende, nos quedamos solamente con el aprendizaje social que actúa en diferentes contextos educativos, y que el impacto podría ser contralado y evaluado cuando la relación con las entidades sea más fluida, organizada y con líderes que ejecuten los proyectos sin mayores imprevistos siendo la llave para su logro.

Todos estos relatos evidencian que existe un pico significativo en las narrativas que realizan los docentes universitarios y su impacto con la entidad desde sus percepciones, valorando también la apertura de la universidad pero dejando un camino bastante extenso en la creación de instrumentos válidos de acuerdo a experiencias docentes expertos en la metodología.

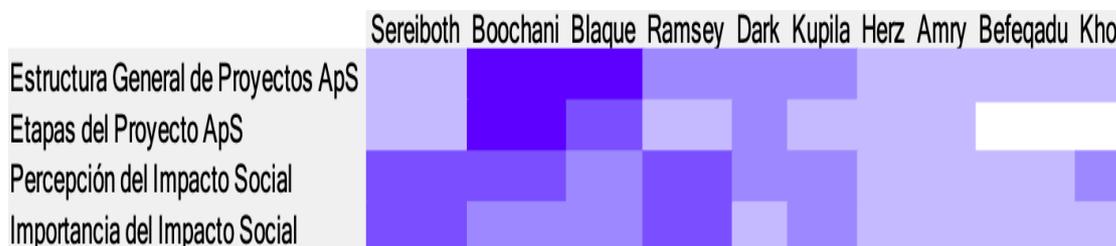
4.2.2.3. Perspectivas para evaluar el impacto social del ApSU

En esta última sección establecimos tres mapas de calor que cruzan las subcategorías más relevantes con los participantes del grupo focal, evidenciando claramente en cada uno de ellos, diferentes tonalidades de un color azul que nos indica la intensidad del discurso y en donde los participantes se acercaban a nuestra comprensión holística final del problema.

En lo que respecta al primer mapa de calor en la Tabla 7, podemos ver como existen claves con mayor o menos presencia en los discursos, destacando aquellas en donde los docentes que trabajan la metodología centran sus percepciones y el rol que tienen en la estructura general y en las etapas de los proyectos de ApS, declarando que, para que los proyectos al final del periodo puedan ser evaluados en términos de impacto social, necesariamente debe existir una clara tendencia en buscar el equilibrio entre el contenido curricular con el servicio a la comunidad.

Tabla 7 Mapa de Calor.

Relación entre Estructura de proyectos y Percepción de Impacto social



Nota: La profundidad del color indica la intensidad del habla en base a los resultados.

Muestra de ello es la narrativa de Boochani:

«...Creo que es esencial el equilibrio entre el aprendizaje y el servicio y esas palabras que ya he dicho que a mí me parecen absolutamente necesarias y les voy a decir, una reciprocidad, sinergia, direccionalidad, o sea, el equilibrio creo que es la clave y el equilibrio tiene que ser el entrar en diálogo constante de que necesitamos nosotros y que necesitáis vosotros...».

Esta misma tendencia, pero no tan aguda en tonalidad azul, la encontramos en la narrativa de Ramsey que profundiza en la notoriedad que dificulta evaluar el impacto social por las estructuras generales que tienen los proyectos de ApS en las universidades, y esto pasa por la obsesión que tienen generalmente los docentes ya que les «preocupa mucho el hecho de asegurar que a través del aprendizaje servicio como metodología los estudiantes aprendan contenidos concretos, competencias de plan docente, entonces, toda la misión un poco del impacto social quedó ahí un poco olvidada...».

Estos factores ya son lo suficientemente limitantes, pero que, sumados a la dificultad de ver los cambios y analizar si la estructura responde a evaluar el impacto, bajar nos comenta «...Es muy complicado hacer una evaluación completa de una experiencia de aprendizaje servicio, quiero decir la entidad y del colectivo receptor fundamentalmente, es muy difícil cuando no disponemos de ayuda externa cuando no disponemos, no tenemos el marco de un proyecto de investigación detrás...». Junto a ello, Perez-Esquivel menciona que «...Cuando el servicio termina, es decir, servicio como termino, no solo lo que yo ofrezco, sino cuando la universidad termina, se terminó la colaboración...». Todo esto, más el predominio en la balanza del aprendizaje (enfoque

metodológico) con la estructura frente al servicio a la comunidad (enfoque social), coartan en cierta profundidad de la horizontalidad y permanencia en el tiempo que se necesita, si nuestro objetivo fundamental se orienta hacia lograr un impacto social profundo del contexto y las personas que lo habitan.

También se abren paso otros discursos, especialmente asociados a la importancia del impacto social, Khoy nos dice «... si hay impacto, puede que dependiendo del proyecto, pero que siempre lo hay en el momento que estamos dando respuesta a una necesidad, podría existir impacto». Dicho desde la perspectiva del estudiante y el impacto provocado, el participante cree que:

«... En ese sentido yo creo que sí es otro de los impactos, es que el alumnado que hace aprendizaje servicio aprende realmente lo que es aprendizaje servicio porque ha sido protagonista del mismo, no es que les han hablado teóricamente de una metodología, sino que la han vivido y encima como les pedimos que analicen su propio proceso de aprendizaje se dan cuenta del valor que tiene esa metodología

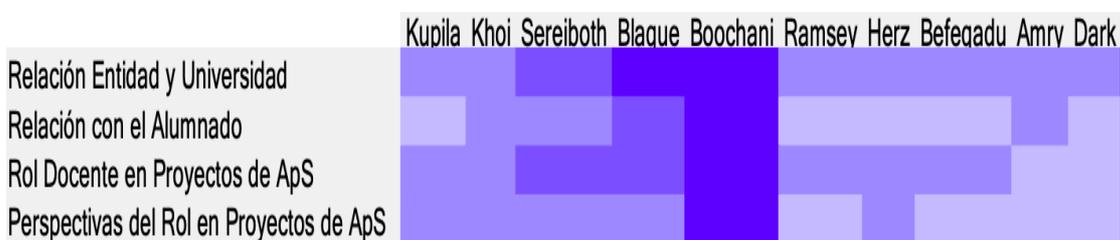
En ese sentido, el Khoi se acerca a pensar que existe una posibilidad real de lograr aprendizajes significativos enfocados en mejorar el impacto social en contextos vulnerables, tanto de los agentes sociales, docentes universitarios, como de los estudiantes universitarios que inician su camino utilizando esta metodología. Además y bajo las investigaciones que han realizado (Blanco-Cano & García-Martín, 2021; Salam et al., 2019), es evidente el impacto y desarrollo socio-emocional que provoca el ApSU en sus participantes, reafirmando la importancia de evaluarlo cuando los proyectos de Aps favorecen una práctica de toma de decisiones frente a situaciones complejas.

Pasando a otro punto, nuestro segundo mapa de calor en la Tabla 8 nos aproxima a identificar la relación que tiene la entidad con la universidad y sus agentes participantes tanto los estudiantes, profesorado y sus distintas perspectivas de rol en los proyectos de ApS en EF. Uno de los problemas claves que se plantea cuando hacemos referencia es que no existen convenios estructurados y reglados que les permitan trabajar mancomunadamente y alineados con el tiempo con el propósito de evaluar el impacto, ya que los proyectos pierden esa continuidad y deben volver a empezar. Blaque nos reafirma que:

«...Necesitamos hacer convenios en una institución como la Universidad, entiendo que todos los que estamos aquí, sabemos lo que supone y entonces eso muchas veces dificulta que realmente cuestiones que si, ayudaría mucho a relacionarse directamente, sería mucho más cercano, mucho más amable poder establecer esas relaciones y que pudiese estar sin tener problemas a nivel institucional sería mucho más ligero que el no tener esos convenios.

Tabla 8 Mapa de Calor.

Relación entre Entidad, Universidad y Rol Docente



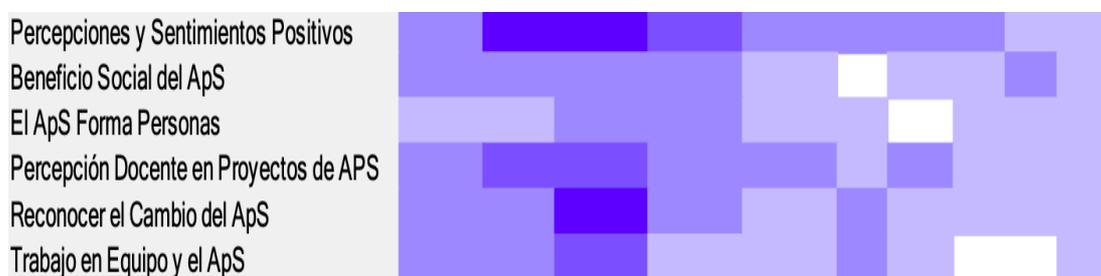
Nota: La profundidad del color indica la intensidad del habla en base a los resultados

Desde el punto de vista del colectivo receptor y los agentes participantes también concuerdan que existe una falta de continuidad en las propuestas. Dark menciona «...Pero después con el tiempo me he dado cuenta que para mí es muy importante el colectivo, el tipo de colectivo con el que trabajemos, esto puede hacer que el impacto social, ya sea tanto el alumnado como el propio colectivo receptor, sea diferente...». Es decir, se adolece de planteamientos longitudinales frente a los que se vienen realizando mayoritariamente de corte transversal y una mayor horizontalidad entre los agentes que intervienen, especialmente profesorado de la universidad y responsables de las entidades (Cañabate et al., 2020). Esto supone, como nos comenta Sereiboth que lo que se busca desde la universidad es «... una pequeña experiencia personal desde el punto de vista social, en el colectivo receptor y poco más». Asistimos a un enfoque eminentemente volcado al aprendizaje del estudiantado universitario, por lo que realmente la propuesta de ApS donde realmente impacta es en este colectivo, son quienes logran cambios en sus concepciones de lo que implica la responsabilidad social y el vivir en comunidad. Finalmente, si entramos en el último mapa de calor en la Tabla 9, el pico del discurso de los participantes expertos del grupo focal, podemos visualizar como van deconstruyendo sus teorías implícitas y comienzan la reconstrucción o elaboración de otras nuevas.

Queremos destacar cómo el ApS influye en las percepciones y sentimientos del profesorado incidiendo en su desarrollo generativo, especialmente y siguiendo a Erikson (2004) desde su perspectiva sociológica y cultural que persigue la transmisión del bagaje cultural a las futuras generaciones, teniendo como eje clave el ApS ya que facilita el desarrollo de una generatividad técnica y cultural (MCAdams & Logan, 2004; Kotre, 1984; 1996, 1999), que plasma su intencionalidad en dotar a las personas de un conjunto de saberes, habilidades, prácticas locales y herramientas que faciliten su empoderamiento y la cohesión grupal. Por tal motivo, la generatividad sería un componente característico de la cultura docente, demandando un alto grado de implicación pedagógica en su quehacer cotidiano (Sandoval-Obando, 2020b). Ramsey verbaliza esta idea cuando expresa que «...a medida que me voy haciendo mayor en esto de la docencia, me doy cuenta de lo importante que es la dimensión social en la formación de maestros y no solo de maestros de Educación Física, sino que realmente es fundamental esa visión de obertura con la Comunidad, con la red y formar red...».

Tabla 9 Mapa de Calor.

Relación entre Percepciones y sentimientos positivos frente al ApS y su impacto



Nota: La profundidad del color indica la intensidad del habla en base a los resultados

De manera similar, Kupila nos aporta lo que podríamos ilustrar como una escasa presencia del impacto social observado en las experiencias de ApS sistematizadas en este trabajo y en las entidades participantes. Es decir, nos plantea a modo de ejemplo que en la toma de decisiones sobre las necesidades y los focos del proyecto podemos hacer el trampantojo de hacer como que «... codefinimos, pero acabamos decidiendo nosotros, porque una cosa es consultar y otra cosa es que codecidir, son cosas diferentes». Para él, es fundamental «... establecer relaciones mucho más horizontales», porque sólo desde ellas será posible que «... todos los actores que participan de ese escenario social tienen que hacerse partícipe y desde allí se podrá construir significado del impacto». Además, plantea que para que estos planteamientos funcionen es fundamental que dejemos «...

claro sobre la mesa cuáles son nuestros intereses». Es preciso pasar de la caridad a la solidaridad y la cooperación. Generar el empoderamiento de las personas que habitan los contextos y no abandonarlos cuando nuestros intereses estén cubiertos; mantenerse en ellos es la clave y el trabajo colaborativo de igual a igual, es la puerta que nos abre el impacto y la transformación social.

De forma complementaria a los grandes factores que hemos desgranado hasta ahora relacionados a las perspectivas docentes sobre el impacto social del aprendizaje-servicio en la Educación Física, también hay otra serie de aspectos que debemos tener presente. Queremos evidenciar en primer lugar la fina línea que separa el voluntariado del ApS, ya que estamos corriendo muchos riesgos de ser gestores de voluntariados enviando a nuestros estudiantes a diferentes contextos y entidades dejando de lado nuestro vínculo clave para lograr ese aprendizaje competencial con el servicio a la comunidad, quedándonos en logros más de carácter valórico que académicos. Ramsey nos alerta de estas posibilidades cuando nuestra experiencia circula por uno u otro lado «...Hacer ApS es algo distinto, entonces creemos realmente que la aportación de ese impacto va a ser diferente, va a tener un plus en relación con lo que puede aportar un grupo de voluntarios». En esta misma línea, es necesario concebir el ApS como un sistema de formación cooperativo, en donde los objetivos de aprendizaje no están determinados unilateralmente, sino desde el sentido que estos cobran para la comunidad. En otras palabras, se establece la experiencia de alteridad como un motor de cambio y aprendizaje permanente para quienes se implican en dichos procesos de cambio (García Romero & Lalueza, 2019).

4.3. Análisis de las entrevistas individuales, nuevas perspectivas del profesorado.

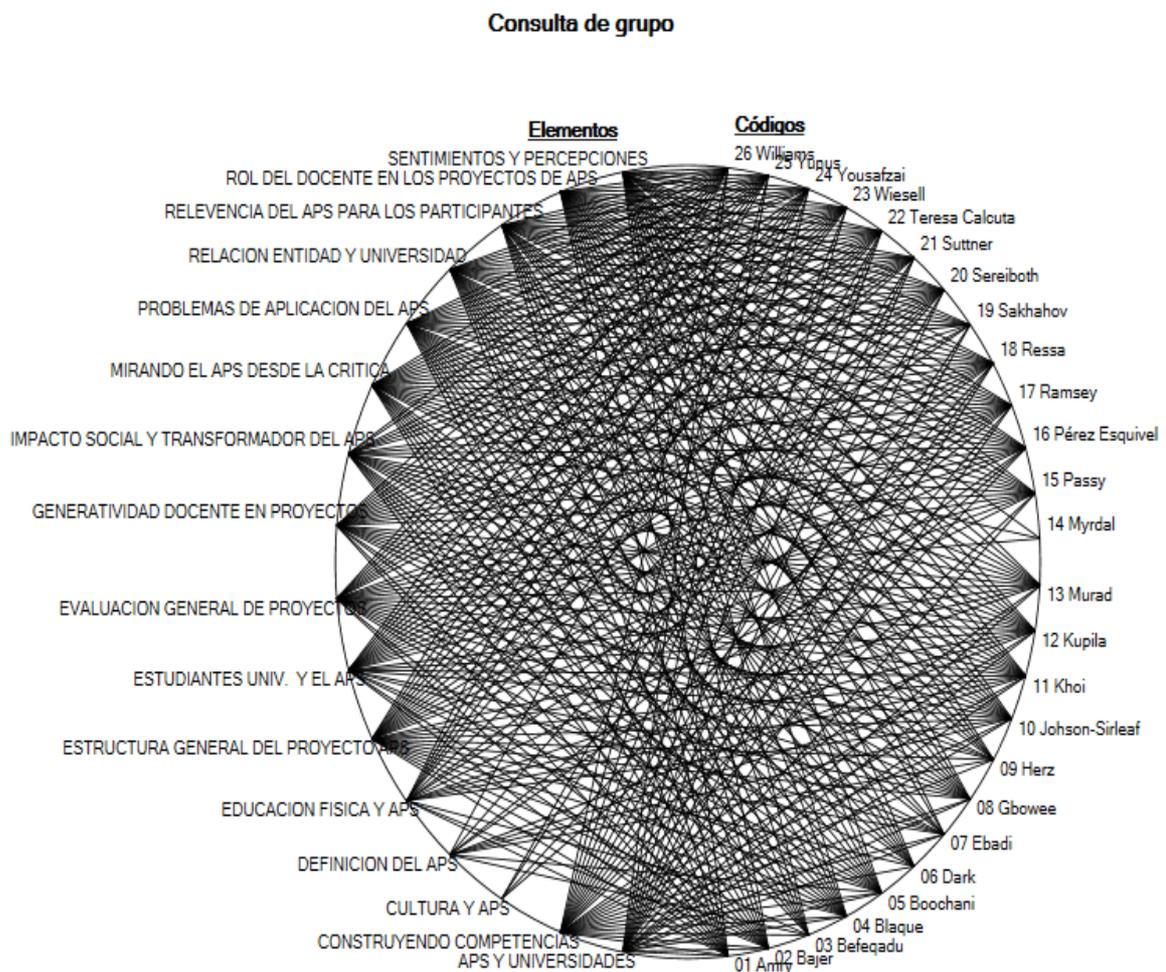
Tras haber realizado una profunda primera aproximación del grupo focal en el estudio 1, se llevará a cabo un análisis temático desde el que se pretende, en primer lugar, crear nuevas temáticas en el discurso a través del Software Nvivo. Su propósito es ordenar las estrategias de análisis y orientar el camino interpretativo y fenomenológico de los acontecimientos que estaban ocurriendo a medida que las entrevistas avanzaban. De este modo, se establecerán los núcleos discursivos predominantes, así como, la relación que se establecen entre ellos, dando paso a un análisis más exhaustivo por cada sección.

Es así como en esta segunda aproximación que se visualiza en la figura 24, encontramos claramente como las categorías centrales (1) Sentimientos y percepciones; (2) Rol del

docente en proyectos de ApS; (3) Relevancia del ApS para los participantes; (4) Relación entidad y universidad; (5) Problemas de aplicación del ApS; (6) Mirando el ApS desde la crítica; (7) Impacto Social y transformador del ApS; (8) Generatividad Docente; (9) Evaluación general de Proyectos; (10) Estudiantes U. y el ApS; (11) Estructura general de proyectos; (12) Educación Física y el ApS; (13) Definición del ApS; (14) Cultura y ApS; (15) Construyendo competencias; (16) ApS y Universidades, son de gran ayuda para nuestro punto de arranque en el estudio número 2.

Figura 24 Consulta de Grupo de la tesis

Cruce de los y las participantes con las categorías centrales



De hecho, se visualiza claramente la predominancia en algunas categorías analizadas con los participantes que nos ayudarán a transitar a profundizar en perspectivas, tanto de sentimientos, emociones, rol del docente, participación en proyectos, el impacto que

pueden generar los docentes cuando participan, como también, la crítica constructiva que aparecen en los discursos predominantes de la tesis doctoral. Es importante mencionar que las categorías que no han sido mencionadas serán utilizadas de igual manera para cruzar toda la información y no quede ningún aspecto sin analizar.

4.3.1. El Docente Frente a sí mismo: Perspectiva emocional, sentimental y valórica

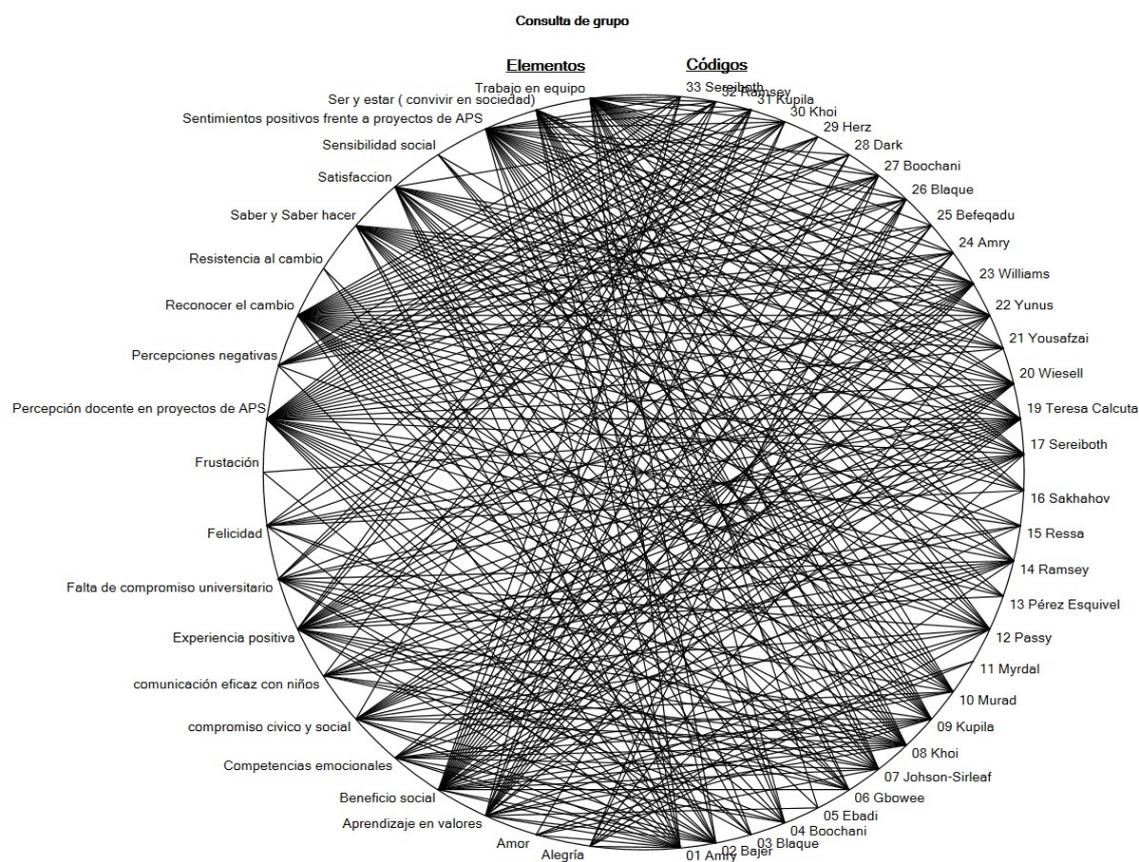
El ApS funciona como una metodología clave no solo para conocer a diferentes colectivos sociales en ciertos contextos, sino también, para aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Amat & Miravet, 2010; Delors, 1996). En palabras concretas de (Perold et al., 2008), el ApS: “Promueve valores, facilita experiencias de confianza interpersonal, desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y los valores de la ética, estimula el emprendimiento social, el aprendizaje de habilidades o destrezas que ayudan a las personas a enfrentarse adecuadamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria”. Seguido de esto, y buscando la justificación científica de todos estos conceptos, hemos llegado a (Zamorano García et al., 2018) que declara el autoconocimiento personal relacionado con las emociones, el comportamiento y el de los demás, un tema de gran interés en la actualidad. Por estos motivos y entregado estos antecedentes teóricos, nuestro punto de análisis contemplará tres ejes primordiales.

El primero, relacionado con las emociones positivas, negativas y las ambiguas. El segundo eje, los sentimientos positivos y negativos del profesorado, para finalmente, plasmar los valores personales y como a través de sus perspectivas, se puede avanzar en comprender la satisfacción personal, el beneficio social, y la importancia de trabajar en equipo frente a los diversos colectivos en desigualdad.

Para responder a lo anterior, fue necesario crear una matriz de codificación en el software Nvivo 1.7 con la perspectiva emocional, sentimental y valórica del profesorado por un lado, y por el otro, el rol del profesorado y la relevancia que tiene el ApS con la idea de resaltar los principales categorías y subcategorías de análisis que se entrecruzaban entre sí. Posteriormente, en la sección de consultas nos dirigimos a los resultados para encontrar nuestra matriz y copiarla como códigos al proyecto. Su objetivo; limpiar narrativas que no estuvieran conectadas, entregándonos así, nuestros primeros resultados que se trasladan en la figura 25.

Figura 25

Perspectivas docentes sobre sentimientos, valores y emociones



Como se visualiza en la figura 25, diversas emociones, el reconocimiento del cambio por parte del profesorado, como su propia percepción en los proyectos de ApS, son nuestro punto de partida. Desde la teoría, la literatura actual, cuando aborda las emociones en el ámbito educativo y del aprendizaje, suele estar bastante de acuerdo en que las mismas emociones están condicionadas, determinadas y/o relacionadas con respuestas fisiológicas, patrones cognitivos, subjetivos y aspectos de expresión de dichas emociones (Peres, 2019).

Estas emociones positivas, aún siendo todas importantes, cuesta trabajo verbalizarlas cuanto más personales e indefinidas son. Entendemos entonces que los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados por procesos emocionales que los sustentan y le dan sentido, sobre todo en la universidad, contexto en donde más encontramos a las emociones del profesorado presentes, evidenciando la necesidad de utilizar diferentes estrategias en el aula para avanzar en un desarrollo íntegro de los escolares de primaria, secundaria y universitarios.

Es por lo anterior que, las competencias emocionales del profesorado juegan un papel relevante en el ámbito de la educación, siendo un campo amplio de investigación aceptado por investigadores y educadores de distintos ámbitos (Del Rosal et al., 2018; Hargreaves, 2005; Wright et al., 2021). Profundizando aún más el análisis, diferentes estudios señalan que el ApS es una metodología ideal para trabajar las competencias emocionales en el desarrollo integral de las personas (Furco, 2010; Giles Girela et al., 2019; Zorrilla-Silvestre et al., 2019). Autoras como (Lorenzo & Matallanes, 2013), tras su estudio, ven en el ApS un potencial enorme para desarrollar competencias sociales y emocionales en el alumnado universitario. Sin embargo, aún queda patente la importancia de las emociones en la formación de futuros docentes, ya que existen pocos estudios cualitativos que relacionen las emociones en función de las actividades que realizan los estudiantes (Pekrun et al., 2011; Rowe et al., 2015).

Dicho sea esto, es necesario que los docentes sean capaces de reflexionar sobre sus propias emociones y sentimientos, tanto positivos como negativos desde una mirada más crítica, integrando aspectos como la comunicación efectiva, el beneficio social, la satisfacción que tiene trabajar con la metodología e incluir en sus prácticas, el trabajo en equipo, impidiendo así, que ocurran situaciones como las que comenta Hertz:

«...de alguna manera a veces las instituciones pueden llegar a interpretar que claro, está yendo el alumnado que son futuros profesionales o personas que en un área de conocimiento son noveles, y que de alguna forma quizá no sean las personas más adecuadas o más competentes todavía para ejercer o desarrollar un proyecto...»

Desde la misma vereda, pero siendo más críticos aún, Amry dice «...yo creo que mis alumnos y alumnas empiezan con un nerviosismo muy grande porque se tienen que enfrentar a un centro, y a un proyecto, que de repente están acostumbrados durante la carrera a hacer trabajos en grupo y de repente llega un trabajo totalmente individual...». Aunque si es evidente que existe apoyo por parte del profesorado, debemos seguir llamando de forma responsable a más estudiantes que participen voluntariamente en estos proyectos educativos y sociales, con la idea de provocar un acercamiento mayor por parte del profesorado, mencionando lo que Kupila siente «...Ha sido un camino muy bonito muy bonito de experiencias de ApS, que son tremendamente emotivas, por ejemplo, cuando estaba en la Católica tuvimos un centro por mucho tiempo que era una corporación de niños con leucemia...» o bien, Gbowee dice,

«...La comunicación del docente es lo más poderosa del mundo y cuando se utiliza para mal, pues vamos a utilizarlo para bien, si yo tengo el poder de terminar cada año con estudiantes que van a ir a centros de primaria de todo Euskera y tienen esa conciencia de aplicar aprendizaje servicio en sus centros, jolin, fíjate cómo cambiaría el mundo...»

Es cierto que resulta imperativo abordar aspectos fundamentales relacionados con el rol del docente en el ámbito de las emociones. ¿Será importante la presencia del profesor en los proyectos?, ¿Sería igual si el docente estuviera solo observando y no se preocupará de la gestión y el contacto directo con las entidades?, ¿Es cierto que el rol del profesorado ha demostrado ser más importante para el desarrollo de los estudiantes universitarios?

En este sentido e intentando de responder a estas inquietudes, se considera que la capacidad para gestionar adecuadamente las percepciones, emociones y sentimientos constituye una característica humana que facilita la adaptación social y el bienestar general, particularmente en el caso de los docentes, ya que en las prácticas educativas se producen muchas interacciones personales que deben ser capaces de percibir, remarcando la importancia del desarrollo de sus competencias valóricas y emocionales durante su formación (De Souza-Barcelar & Carbonero-Martín, 2019).

Es por tal motivo que para los profesores tiene un doble significado generar estos proyectos de ApSU en la AFyD, ya que deben tener la capacidad de identificar, comprender y regular, no sólo sus propias emociones, sino también la de sus alumnos (Fernández-García & Fernández-Río, 2018) y de las personas que reciben el servicio.

A la luz de lo expuesto, se sostiene que las emociones se manifiestan en el cuerpo, la historia personal y las disposiciones individuales, especialmente en la etapa adulta. Esta comprensión emocional contribuye a que las personas se auto comprendan, anticipen sus propias conductas y sean capaces de expresar sus necesidades y deseos a los demás.

Dicho sea esto, en el mapa de calor (tabla 10), se especifica como los docentes universitarios son capaces de abordar temáticas como la satisfacción personal, el beneficio social y el trabajo en equipo en virtud de descifrar relaciones entre sentimientos, emociones y valores que podrían estar utilizando en su práctica habitual en la universidad.

Tabla 10 Mapa de calor.

Relación entre sentimientos positivos del ApS frente a los participantes

	Beneficio Social	Experiencia Positiva	Satisfacción	Trabajo en Equipo
Amry	Alto	Alto	Medio	Medio
Bajer	Medio	Medio	Medio	Medio
Gbowee	Medio	Medio	Bajo	Bajo
Johson-Sirleaf	Alto	Alto	Medio	Alto
Khoi	Medio	Medio	Medio	Medio
Kupila	Medio	Medio	Medio	Medio
Murad	Bajo	Bajo	Medio	Medio
Ramsey	Medio	Medio	Bajo	Medio
Sereiboth	Medio	Medio	Medio	Alto
Teresa Calcuta	Alto	Alto	Medio	Medio
Wiesell	Alto	Alto	Medio	Medio
Yunus	Medio	Medio	Medio	Medio
Williams	Alto	Alto	Medio	Medio

Nota: La profundidad del color indica la intensidad del habla

Johson-Sirleaf verbaliza estas ideas con la presencia azulada de sus narrativas indicando en primer lugar, una satisfacción personal, ya que «...Este proyecto lleva ya cinco años funcionando, y ese proyecto ha ido mejorando cada día, hasta el punto de que el año pasado fuimos premio a proyectos de innovación de toda la Universidad...», y en segundo lugar, referente al trabajo en equipo y la experiencia positiva que ha sido para el trabajar con el ApS, «...Lo primero que hacemos durante el curso en septiembre es una reunión con todos los agentes participantes, de tal manera que nos reunimos, directora del centro, profesores universitarios, y las personas que trabajan para que los proyectos de ApS funcionen...». Yunus, quién también aporta ideas convergentes entre sentimientos, emociones y valores menciona que:

«...Me parece tan bonito poder establecer vínculos entre lo que hacemos y la sociedad y devolver de alguna forma al hecho de que estamos formando personas que van a trabajar a nivel social y que podemos hacer aportar nuestro granito de arena para que las cosas vayan a mejor...»

Ahora bien, pasando a otro punto relevante de esta sección focalizada en los valores del profesorado, nuestra sociedad, caracterizada por los bajos niveles de coopearación frente a actividades sociales y situaciones complejas (Ospankulov et al., 2022) ha llevado a que la formación del profesorado sea abordada cada día más a enfoques técnico-instrumentales, enfocándose más en lo social, emocional y ciudadano, contribuyendo poco a poco a que se genere un mayor bienestar social (Washburn Madrigal et al., 2022),

y que el estudiantado junto a los docentes, focalicen sus energías en comprender los componentes éticos y morales que conlleva su rol en los proyectos de ApS, para así luego, asumir los desafíos propios de su práctica deportiva en la sociedad.

Desde esta perspectiva teórica, pareciera que los valores del profesorado debido a su complejidad contextual se encuentran mayoritariamente desatendidos en las narrativas de los participantes. Sin embargo, el desarrollo de una “educación en valores” entendida como el constructo que conecta las consecuencias de las decisiones y acciones con la actuación profesional (Pérez et al., 2023; J. Rodríguez & Annacontini, 2019) junto con, educar ciudadanos comprometidos con los valores de la sociedad en la que viven (Zayas Latorre et al., 2018) es crucial en las narrativas de nuestros participantes.

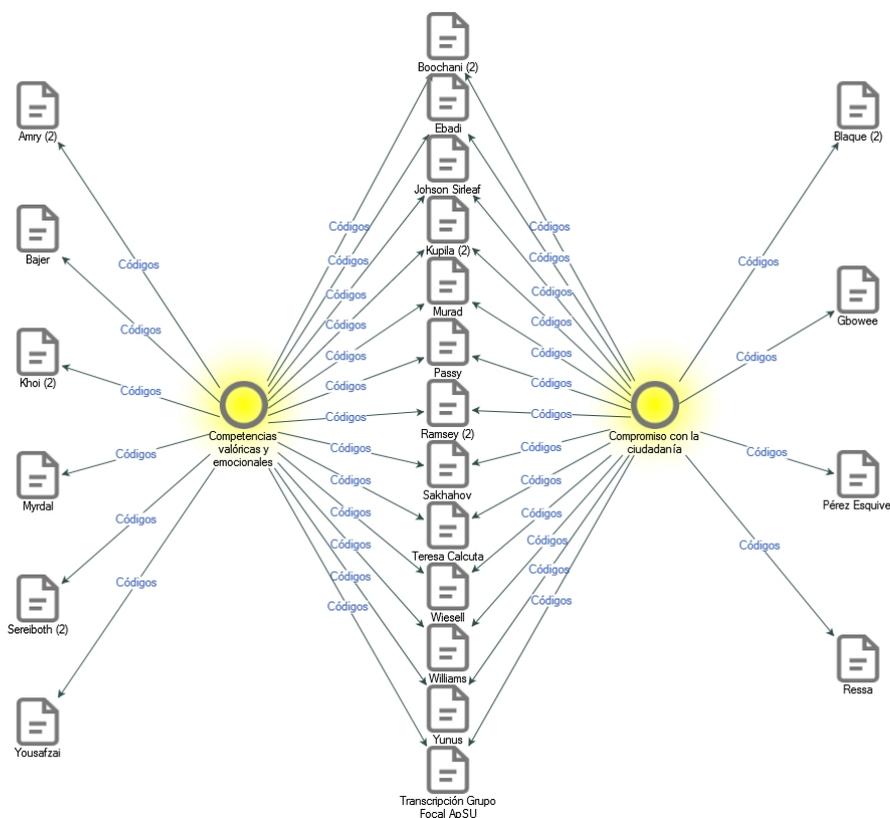
En consecuencia, Williams considera que:

«...El principal aprendizaje desde el punto de vista de los valores de la implicación del compromiso social y de todas estas cosas se da en el momento en el que empiezan a entrar en contacto con la entidad y empiezan a preguntar cuáles son las características de las personas a las que van a atender...»

Este escenario plasmado desde la percepción del profesorado orientada a las competencias valóricas, emocionales y el compromiso con la ciudadanía, nos lleva a realizar un diagrama de comparación a través del software Nvivo 1.7 (figura 26), con el propósito de plasmar la relación que tiene en nuestros participantes, asumiendo de esta forma, que sus prácticas enfocadas en el ApS la llevan hacia un camino de transformación y un compromiso con la ciudadanía, en donde el estudiantado a través de diversas competencias emocionales, sean capaces de empaparse de valores que les permitan una mejor formación y percepción de la realidad (Xicoténcatl- Félix, M & Romero, G., 2020), y que, además, se formen como personas de diálogo igualitario y no sólo como especialistas en los espacios que se desenvuelvan (Flecha, 1997; Lucas & Delgado-Algarra, 2019; Raga et al., 2015).

Figura 26

Análisis de diagrama entre competencias valóricas y ciudadanas



Desde el ámbito anterior, podemos ver como los participantes del centro de nuestro diagrama cruzan sus narrativas compartiendo ideas acerca de la importancia de las competencias valóricas, emocionales y el compromiso con la ciudadanía. Boochani nos acerca a esta idea ya que pudo «...Involucrarse con María y compartir proyectos de ApS, y bueno, y a partir de ahí, pues bueno, pues fuimos haciendo cosas, iban saliendo oportunidades, llamando a puertas ...», esto dio lugar a que su participación fuera más activa con «...el tema de mayores, justicia juvenil en centros de internamiento, menores prisiones, y a partir de ahí, pues vamos haciendo como pequeñas pinceladas de proyectos de Aps...». Kupila por su parte «... trabajar en instituciones vinculadas al mundo de la discapacidad también se ha hecho un trabajo fuerte al respecto...». Seguido de ello, Passy presenta una fuerte presencia entre el colectivo que recibe el servicio y la universidad, siendo capaz de involucrar al centro de intervención para que «... los niños y niñas con los que vamos a trabajar vengan a las instalaciones de la Universidad y el alumnado universitario pueda trabajar también con ellos los fines de semana...», como también lo hace Amry con el estudiantado universitario al decir que «...Para ellos es doblemente

interesante, primero, porque hacen un servicio, tienen que planificar el servicio, y luego encima tienen que hacer la evaluación cada día y ser conscientes de si ha salido mal o de estar todo el tiempo en proceso de reflexión continua y esa reflexión me parece lo más de lo más interesante...», dando lugar a que el estudiantado sea capaz de discernir «...sus carencias, de si necesitan más formación valórica, o competencias para gestionar sus miedos o sus emociones...». Murad engloba sus ideas mencionando que:

«...son muchos los beneficios y muy diferentes hay gente que lo que principalmente ven este tipo de proyectos son las relaciones sociales y afectivas con personas de otros colectivos con las que nunca habían tratado otras personas, ven que para su futuro profesional y docente es súper enriquecedor este tipo de metodología porque se encuentran con colectivos que seguramente se encuentran en el aula en un futuro y con los que no habían tratado con lo cual es una ruptura de barreras bestial en su formación inicial que han tenido de manera teórica ...»

Si unimos la percepción valórica que tiene el profesorado, junto con la participación activa de proyectos de ApS, podríamos ser capaces de promover una formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno. A partir de aquí, los agentes participantes de la universidad serían capaces de una vez evaluado un proyecto de ApS, desarrollar habilidades sociales y cooperativas como el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación, la empatía, el respeto, la solidaridad y el compromiso. Seguidamente, para que estos acontecimientos valóricos, emociones y sociales puedan surgir desde su base, el futuro profesorado deberá crear las condiciones en espacios de reflexión individual y colectiva, permitiendo la elaboración de principios valóricos que les facultarán enfrentarse críticamente a la realidad (Azkarate et al., 2019) guiando sus acciones y conducta humanas (Brizuela et al., 2021).

Es la interacción en esos procesos educativos, las que producen una mayor influencia en la construcción de la personalidad y en la definición de las actitudes, normas y valores en el estudiantado (Laudadío & Mazzitelli, 2018). Ebadi al respecto señala «.. Entonces si nosotros hacemos un aprendizaje servicio pensando en esa desigualdad social desde una perspectiva más crítica, pues sería un matrimonio casi casi perfecto...», siendo importante conocer las emociones de los futuros maestros mientras aprenden a ser maestros, ya que pueden reflejar el aprendizaje durante su formación y las experiencias como maestros en servicio (Eren, 2013; Rowe et al., 2015).

4.3.2. El ApS en la AFyD desde la crítica de los participantes

Una perspectiva crítica implica un análisis y un cuestionamiento exhaustivo que refleja las realidades, las estructuras sociales, las normas y los sistemas en los que vivimos. Significa no sólo aceptar las cosas tal como son, sino también, considerar cómo se crean y mantienen las desigualdades, las injusticias y los problemas sociales. Desde esta perspectiva, buscamos comprender y transformar los factores subyacentes que contribuyen al problema (Collazo & Geli, 2017).

En las ciencias sociales, la crítica es una parte importante del proceso de análisis y comprensión de diversos fenómenos y estructuras de la sociedad (Palumbo & Vacca, 2020). La crítica tiene como objetivo generar un conocimiento más profundo y relevante sobre el funcionamiento de la sociedad y las posibilidades de cambio para luchar por niveles más altos de justicia social, cognitiva y ambiental (Grosfoguel, 2022).

Seguidamente, cuando hablamos de crítica, debemos asumir que puede utilizarse en diferentes dimensiones. Una de ellas es evaluar y cuestionar las teorías existentes en una disciplina educativa. Esto puede incluir identificar los supuestos subyacentes, las limitaciones conceptuales o los sesgos de las teorías establecidas (García-Campos et al., 2022). O bien, otra dimensión puede ser evaluar los resultados del aprendizaje y la investigación en el mismo campo de las ciencias sociales. Es a partir de aquí en donde se intenta determinar si los datos recopilados respaldan o refutan el objeto de estudio de la tesis doctoral, para luego, identificar posibles problemas en la recopilación o interpretación de los datos (Batthyány & Cabrera, 2011) y buscar las respuestas esperadas, como también, situarse en la identificación y análisis de ideologías, prejuicios y valores que pueden influir en nuestro comportamiento desde el punto de vista social y/o educativo (Chappi, 2023).

Aterrizando al contexto de las ciencias de la educación, la crítica, se refiere al análisis complejo y multidimensional de los procesos educativos, las teorías educativas, las prácticas y el sistema educativos en su conjunto (Alfandari & Tsoubaris, 2022). Se supone que la crítica en el ámbito educativo requiere de un posicionamiento político (Gómez y Niño, 2015), ético (Mauri-Alvarez et al., 2021) y pedagógico (Martínez, 2001) de los diferentes actores que participan dentro de una comunidad universitaria. Desde este fundamento, los docentes que participan de esta tesis doctoral son enfáticos en mencionar la importancia de estas tres ideas mencionadas, ya que Myrdal dice «...De hecho, en este momento estamos en el periodo eleccionario de nuestra facultad, que siempre es un

periodo muy político...», Ramsey por su parte dice es «... un lío monumental, aquí todo es muy complicado, muy complicado, mucho porque todo se instrumentaliza a nivel político absolutamente todo cualquier gesto y la escuela es ideología, no? Entonces ahí bomba cae absolutamente...».

Por otro camino, Sereiboth apunta a la línea jerárquica de su universidad al decir que «...No puedo negar que desde el punto de vista de un vicerrector hay una línea de oportunismo político o incluso desde el rectorado...», tomando esto como una ventaja al implementar por ejemplo nuevas metodologías para que sean apoyadas desde la universidad al mencionar:

«...No nos viene mal un oportunismo político para los profesores que queremos digamos implantar esto, nos hace un huequito porque es que si no existiera el oportunismo político, ni siquiera nos dejarían entrar, con lo cual, desde le punto de vista egoísta para nosotros, nos viene bien que exista oportunismo político para meter el dedito en la llaga, y luego, una vez que ya estemos dentro, pues ya podemos convencer con acciones, porque al fin y al cabo esto también se trata de que los políticos tienen que estar convencidos...»

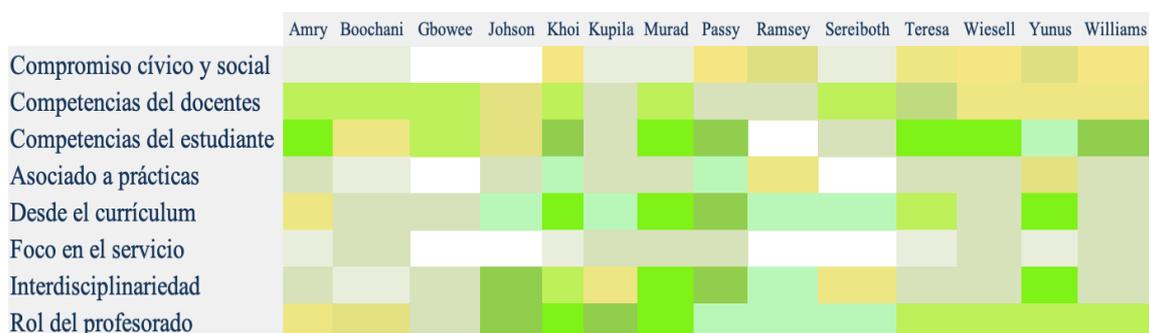
De hecho, desde aspectos más pedagógicos en la universidad, la crítica tiene como objetivo promover enfoques reflexivos y transformadores en la educación, cuestionando las prácticas tradicionales y explorando alternativas más inclusivas, democráticas y participativas (Díez y Rodríguez, 2021).

Dichos aspectos, están en concordancia con las percepciones de nuestros participantes en la tabla 11 cuando Amry pone hincapié en «...Creo muchísimo en la educación pública y en todos los valores que puede transmitir. Intento que mi alumnado salga con la mejor formación posible y eso pasa por una educación o unas experiencias vivenciales que tienen este tipo de metodologías activas donde el alumnado está en el centro...». Siguiendo una línea pedagógica como piedra angular, Teresa-Calcuta nos ofrece otra mirada cuando hace referencia a lo participativo que son sus proyectos de ApS «... Tenemos un grupo que somos nueve profesoras, todas mujeres que hacemos un acompañamiento en todo el proceso desde buscar el contacto con las asociaciones o centros educativos, la formación con el alumnado, hasta acompañarlos a la defensa del trabajo de fin de Grado ...». Seguidamente, enfatiza la importancia de la estructura curricular al señalar que «...Entonces se planificaba una clase, se grababa y luego ese vídeo se veía con profesores y profesoras del centro y se reflexionaba con ellos, con las

alumnas que iban allá...». De esta manera se aseguraban de que el proceso de reflexión «...Iba a ser de nivel porque estaban reflexionando con profesores y profesoras en activo y también ahí estaba el Equipo de Orientación...». Infiriendo entonces que, ese tipo de reflexiones además de que a ellas les llega mucho más, también dejan mayor huella en el centro, porque se está reflexionando sobre la práctica, sobre el material, sobre los tiempos y eso lleva a unas transformaciones que pueden ser de mayor impacto. ...».

Tabla 11 Mapa de calor.

Relación entre la crítica, la pedagogía y el currículo



Nota: La intensidad del color verde indica la predominancia del discurso

Desde el rol del profesorado combinándolo con la crítica desde su perspectiva curricular y pedagógica, sereiboth es enfática en mencionar que están avanzando en concretar mejoras en su facultad, ya que, «...Hay una coordinación entre la asignatura de innovación y enseñanza aprendizaje en donde se les explica a los estudiantes los distintos modelos pedagógicos y las estrategias de enseñanza como el ApS...». Passy profundiza aún más al señalar que «...Nuestro alumnado esté bastante vinculado con el currículum de las asignaturas si se trata de Educación Infantil trabajar con niños de las edades comprendidas...» Yunus por su parte, pone el foco en «...Hay una serie de centros en los que tenemos más contacto, más cercanía, y mucha permeabilidad, y no solamente para hacer nosotros actividades, sino que para que ellos también vengán a la universidad cuando haya alguna cosa que pueda interesarles...». Incluso Sakhahov dice «...Cada unidad académica de la universidad hay lo que se llama el jefe de vinculación con el medio que se vincula por facultades y las distintas unidades académicas...» siendo aspectos claves que determinan un nuevo camino de transformación desde lo pedagógico y curricular.

Sabemos que es un proceso lento, pero que, si somos capaces de mejorar las prácticas pedagógicas, podremos mejorar la inclusión de todos los agentes que participan, incluyendo el profesorado, alumnado, y en este caso el colectivo que recibe el servicio.

Desde el campo específico del ApSU en la AFyD y la crítica, como ya lo hemos mencionado, la premisa principal es que el profesorado transmita conocimientos y habilidades, y el estudiantado, adquiera conocimientos y habilidades a través de la participación en proyectos y actividades que beneficien a la sociedad y a los colectivos implicados. En este sentido, los contextos con diversidad cultural y personas migrantes representan una de las opciones más utilizadas para la aplicación del ApSU (O. Chiva-Bartoll, Marave-Vivas, et al., 2021; Peralta et al., 2016), promoviendo la interacción entre el alumnado universitario y poblaciones de diversas culturas (Palpacuer et al., 2018).

El ApS ofrece muchas oportunidades para que el alumno se enfrente a sus propias creencias y prejuicios culturales, gracias a los procesos de deliberación y reflexión que implican su puesta en escena. De este modo, el alumno aprende a empatizar con distintos grupos vulnerados y en riesgo de exclusión social, sensibilizándose y preparándose para identificar y abordar futuras situaciones de injusticia social, asumiendo una postura crítica (Capella-Peris et al., 2021).

Así mismo, parece que el ApSU facilita la comprensión de diferentes perspectivas sociales y culturales en el alumno, al tiempo que le ayuda a adquirir habilidades interpersonales (Chang et al., 2011). No en vano, empiezan a surgir investigaciones que sugieren que cuando el alumno tiene experiencias en primera persona con entornos sociales o culturales, intentan de comprender y redefinir sus valores y creencias, ya que cuestionan como las acciones propuestas de mejora, están o no respondiendo a los problemas encontrados, provocando en ellos una actitud positiva de generar un cambio más profundo y sostenible (Parson & Ozaki, 2020).

Sin embargo, el problema crítico radica cuando el reconocimiento y valorización del trabajo realizado por los estudiantes y el profesorado no se valora lo suficiente en la universidad. La perspectiva de Khoi agudizan aún más la situación al mencionar que «...Es que para mí es muy duro el estar trabajando, por ejemplo, en educación y que la universidad en la Facultad de Educación no tenga un contacto directo, una colaboración directa con los centros educativos, es que debería de ser colaboración continua. ...», o bien, «...el día de las defensas orales, el tribunal tenía la sensación de que tanto yo como las personas de mi grupo somos muy exigentes y que no nos damos cuenta a veces de todo lo que hacen esas personas...». Menciona, además, que ha visto «... como esa

dedicación, todas esas horas, no son reconocidas en los trabajos de fin de grado, porque el crédito que nos dan, es de risa...», Esto puede conducir a una comprensión más profunda de las injusticias y desigualdades existentes (Chacon-Hurtado et al., 2022).

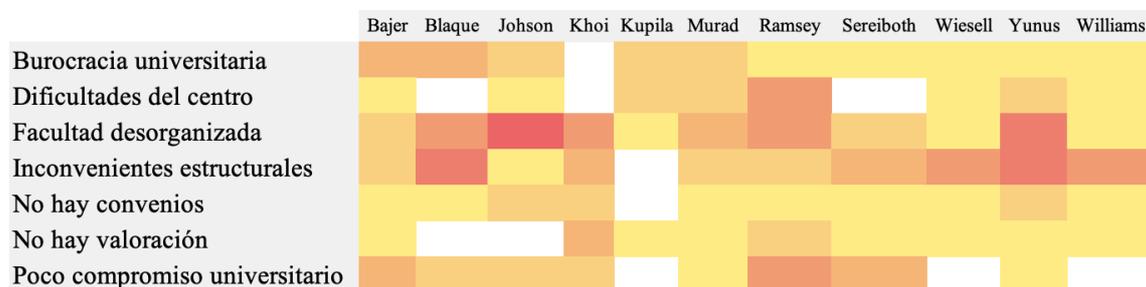
Por lo dicho hasta ahora, la perspectiva crítica en el ApSU apunta a la acción transformadora, desde la cual los agentes que participan, no sólo abordan los síntomas de los problemas, sino que también cuestionan y transforman los sistemas que producen el cambio (Collazo & Geli, 2017).

Otro aspecto crítico necesario de desentrañar, son las cuestiones relacionadas a la disminuida valoración y burocracia universitaria que se desprende de la dificultad para implementar proyectos de ApSU en la AFyD. En la tabla 12 se evidencia una fuerte presencia de intensidad en el color anaranjado y rojo de algunos participantes, entre ellos, Blaque que es muy radical con su discurso al mencionar «...En nuestra universidad, no sé en otros sitios hay una dificultad brutal para hacer convenios o que al estudiantado le permitan ir a hacer cualquier tipo de acción relacionado con una asignatura al exterior, entonces es necesario que haya un convenio...», incluso esto se dificulta para los propios docentes al decir que «... como docentes de una universidad, debemos establecer contacto con un montón de entidades donde existen necesidades, y más aún, que estarían encantadas de trabajar con nosotros, pero todo el proceso legal que conlleva este ámbito es muy complejo...», esto sucede porque se aportan normativas legales en la universidad, ya que «...Ahora viene toda la burocracia detrás que ya no depende de nosotros y hace que el proceso se alargue, entonces si eso encima lo tiene que hacer los estudiantes pues se complica muchísimo...», aparte de esto, el profesorado en contra de su voluntad debe utilizar métodos no convencionales para buscar ese apoyo que se necesita para implementar los proyectos de ApSU. Bajer es claro:

«...Este año hemos tenido que firmar convenios de prácticas con las instituciones cuando lo que hacemos no son prácticas docentes no tiene nada que ver con las prácticas docentes y tenemos que falsear y crear unos convenios por mucho que llevamos muchos años rogando a nuestra institución que institucionalice el aprendizaje servicio que cree unos convenios específicos para poder firmar con las instituciones porque hay algunas de ellas que no quieren firmar esos aprendizajes esos contratos o esas convenios de prácticas...»

Tabla 12 Mapa de Calor.

Relación entre la crítica, la burocracia y la desvalorización del ApS



Nota: La intensidad del color rojo indica la predominancia del discurso

Es evidente que la incertidumbre de involucrarse en proyectos de ApSU en la AFyD se está apoderado de algunos docentes universitarios, ya que no existe ese apoyo institucional que se necesita, cuestión que, Teresa Calcuta es clara «...Por ahora, la verdad es que en la universidad lo que hemos ido haciendo ha sido bastante pequeño y de ahí vamos cada vez creciendo un poco más, no hemos querido ser demasiado ambiciosas a la hora de trabajar porque no hemos tenido tampoco muchas facilidades de la Universidad...». Las evidencias ya son claras, se necesita avanzar en tener relaciones más estrechas entre las universidades y las organizaciones, como también, poner valor a lo que realmente está entregando el ApSU a la sociedad, sobre todo en la AFyD.

Khoi menciona que es necesario «...que se entienda como una metodología válida, como una metodología que aporta, que aporta tanto al proceso de aprendizaje, que hace un aporte a la sociedad y que la universidad entienda que es eso lo que necesita...». Todo sería más fácil si «...se diese en cuenta y pusiesen en valor todo lo que es el ApS con ese reconocimiento institucional, todo eso sería más fácil...». Johson-Sirleaf incluso le pediría a la universidad «...una transformación del compromiso con la sociedad, o sea, le pediría que de los problemas sociales se ocupe, que de alguna manera den un paso atrás o adelante aquellas personas que se han ocupado de burocratizar la Universidad...». A nivel estructural también le pide «...bajarse a la realidad y de mirar a la cara a los alumnos y mirar a la cara a la sociedad...».

En la práctica es válido poner de manifiesto que actualmente vivimos según Pérez-Esquivel en «...una lógica de burocratizar ciertos procesos educativos y cuando hablo de burocratizar no me refiero solo a la intención que la universidad tiene, sino también, a la intención que la propia institución representa...». Esa burocratización viene dada tanto por el contexto universitario de tener ciertas prisas, a tener que responder a ciertas lógicas,

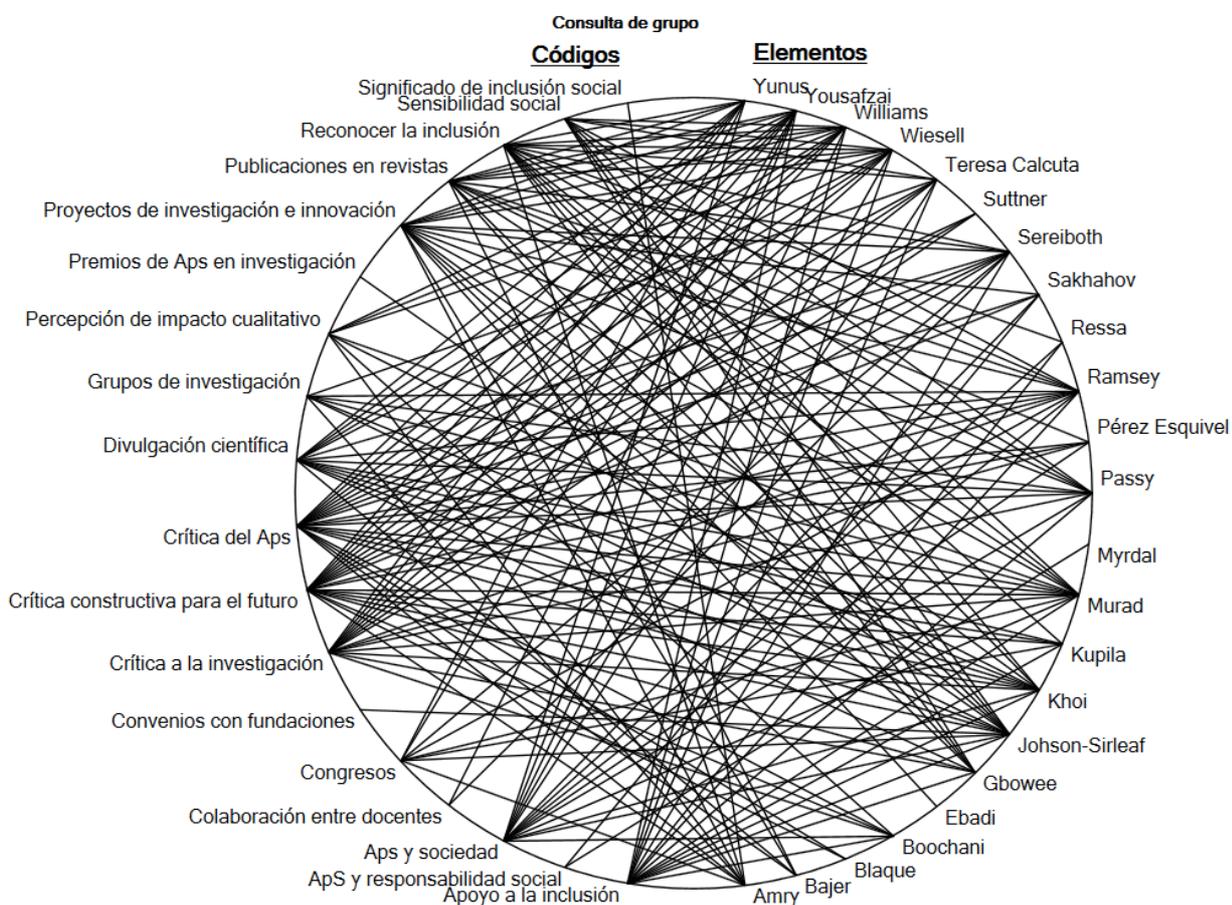
de tener que demostrar ciertos indicadores...». De hecho, si ya luego de pasar estos procesos de burocratización en la universidad, generalmente cuando el servicio entregado a las diferentes comunidades se termina, esto queda ahí, y viene dado por «...una imposición institucional más que por un compromiso del colectivo universitario con esas comunidades...», desprendiendo así, el impacto negativo que puede generar esto en la sociedad, ya que «...Es tan fuerte la burocratización universitaria, que eso que llamamos servicio termina siendo una obligación decorado con innovación, decorado con que aquí van a aprender más decorado con un montón de cosas, pero terminado el tiempo universitario, que es el que determina toda la relación se termina con el servicio...».

Ahora bien, es necesario adentrarnos en otro aspecto crítico que hemos identificado en la figura 27. Pareciera que el involucramiento en proyectos de innovación e investigación, junto con la creación de grupos interdisciplinarios para divulgar ciencia, ha permitido caminar por otro pasillo, el inclusivo y participativo, demostrando a simple vista, que la unión entre los docentes sería el camino para derribar los temas burocráticos en la universidad.

Sin embargo, y en forma lamentable, esto ha agudizado los problemas, ya que muchos docentes como Murad especifican «...Me siento presionada para investigar, pues claro, como todos los que estamos en la universidad, pues ya cada uno gestiona como puede esa presión...». Gwobe dice «...Todo lo que suponga una transferencia social sobre papel, queda muy bonito y vende mucho como imagen sale en la tele estupendo y maravilloso, pero luego a mí al final de curso me piden que presente para que me den el complemento retributivo mis cuatro publicaciones Q1 Q2 y Q3...». Entonces en ese sentido, las universidades tendrían que «...respaldar mucho más este tipo de proyectos y ver que nuestra contribución puede ir más allá de una revista científica...». En realidad, su narrativa nos lleva a pensar ¿Estamos mejorando, innovando o ayudando realmente a los diversos colectivos con el ApS en la AFyD, o solamente estamos publicando experiencias por publicar sin sentido?.

Figura 27

Códigos de investigación en ApS con el cruce de los y las participantes



En efecto, Passy es controversial con su narrativa generando mucho que hablar al inicio del análisis, ya que cree que «...Difícilmente competir con perfiles que vienen por plazas de estudios de salud, de Biomedicina, de Educación Física muy de rendimiento, y demás al final las plazas van a salir el año que viene yo tengo un doctorando, dos doctorando es que necesito que publique cinco JCR si quieres ser competitivo...» Creyendo que «...la única opción es comprar las publicaciones, es decir, caer en el propio sistema...». Passy nos estará diciendo que está de acuerdo con esto cuando menciona «...Al final es juego, hay que publicar todo lo que se pueda como se pueda diestro y siniestro disparar a todo y se ve una investigación por sacar cuatro artículos...».

Sereiboth por su parte agudiza este pozo sin fondo al mencionar que «... Veo que hay un cierto oportunismo e incluso te diría que hasta proselitismo y una cierta motivación extrínseca porque puede ser visto como un motivo de excelencia académica publicar en

revistas de impacto a través del ApS...». Mientras que Gwobe intenta de salir de ahí, pero es imposible ya que «...cuando tú publicas en una revista nos lo leemos nosotras, y se queda en un círculo vicioso, entonces el conocimiento no puede quedarse en una espiral que gira todo el rato sobre sí misma tiene que extenderse...». Passy por su parte intenta de salvar este momento lanzando una cuerda al precipicio al señalar que «...En el ámbito de la investigación al final bueno, tener publicaciones llega un punto en el que ya no tiene ningún sentido, si tú realmente no ves el sentido o no crees que estás haciendo una gran aportación y tener que asimilar esto, es ingrato, es triste...». Es triste más aún cuando el riesgo aparece dentro de la perspectiva de Murad al señalar que «...En el APS hay un riesgo, y es que todo lo que es moda, todo el mundo quiere estar ahí, porque hay un montón de monográficos donde publicar, porque los artículos van a ser bien vistos, porque lo que estoy haciendo tiene novedad...». De hecho, desgranando su misma perspectiva es cierto que «... tú no puedes entrar como un investigador, como un elefante, una cacharrería y allí revolucionar todo el panorama, hacer convenios, hablar con entidades y que luego aquellos se queden, es que luego hay que mantenerlo, hay que tener una responsabilidad en mantener este tipo de proyectos...».

No obstante, y luego de conocer perspectivas críticas con respecto a la investigación del ApS dentro de las universidades es que aparecen algunas luces salvavidas, ya que Wiesell dice:

«...Yo aquí voy a darle la vuelta y voy a lanzar una pregunta, o sea, ¿al final publicas o investigas porque te obligan o que de verdad quieres? Yo considero que la primera no tiene sentido si solo publicas porque lo necesitas para acreditarte, en el momento que te acredites, vas a dejar de publicar, en cambio, si tú publicas porque te sientes investigador, porque crees que es positivo para la sociedad, es ese el camino y eso además te va a servir para acreditarte, entonces no es el hecho, sino el por qué lo haces, entonces, yo público porque considero que es positivo que las experiencias o cualquier investigación que se lleve a cabo se comparta porque así es la ciencia...».

Por ende, ya es momento de plasmar lo que plantea Johson- Sirleaf «...La universidad tiene que derribar los muros y de alguna manera, estamos en la universidad no solamente para generar Q1-Q2 y todas esas cosas, sino para pues resolver cuestiones sociales, somos un servicio público también...». Es cierto que sobre el papel, esto parece irreal, ya que la burocracia universitaria a veces se deja llevar por aspectos más políticos que pedagógicos.

Sin embargo, Sereiboth direcciona sus percepciones hacia un modelo «...transversal que no se centre solo la actividad física y el deporte, sino que incluir a más gente y hacerlo más desde el punto de vista de la investigación acción colaborativa...», ya que «...no tengo la necesidad de publicarlo en revistas de impacto, sino de divulgarlo y lo hago porque me interesa y si se publicó, se publica en revista impacto y me sirve bien, pero no es la finalidad en mi caso personal, pero sí que caemos en ese riesgo...». Riesgo que tampoco Wiessel quiere cometer en algún momento al mencionar que:

«...las personas que investigan en el campo que sea, sea aprendizaje servicio, lo que sea, y luego lo publican porque consideran que su trabajo es bueno y puede repercutir en la sociedad, ese es el camino, porque al final es como voy a publicar por publicar porque entonces vamos a llegar a un montón, de cantidad, pero no calidad y yo creo que la cantidad acaba llegando...».

¿Por qué no podemos soñar con docentes universitarios que realizan ApS y que no caigan en juegos de revistas de alto impacto y solo consideren investigar para mejorar la sociedad?

De hecho, un desafío para Sereiboth sería con «...respecto al profesorado de Infantil de primaria y de secundaria, aquí están los Centros del Profesorado y sí que sería un desafío interesante el poder digamos colaborar de manera inter nivelar, pero cuando digo colaborar, lo digo desde un punto de vista de verdad...».

4.3.3. Desarrollo social del alumnado desde las perspectivas del docente

Al igual que en otros ámbitos de nuestra sociedad contemporánea, se ha otorgado un alto valor al rendimiento deportivo, dejando en segundo plano el proceso vivido por los individuos. Sin embargo, al profundizar en esta reflexión inicial, surge la posibilidad de lograr una práctica de actividad física y deporte que no genere brechas de discriminación, sino que, promueva la inclusión y el desarrollo social de todas las personas, sin importar su sexo, género, identidad, procedencia, cultura o recursos disponibles. En esencia, debemos buscar garantías para que todas las personas tengan igualdad de oportunidades y derechos facilitando, de esta manera, su participación en las actividades y fomentando, además, su inclusión en diversos ámbitos sociales, educativos, culturales y comunitarios.

De hecho a pesar de las transformaciones educativas en las últimas décadas, la AFyD sigue siendo una disciplina que trabaja el cuerpo desde el modelo dualista, es decir, que busca su funcionalidad y justificación curricular desde enfoques de salud y preparación para la ocupación del ocio (Devís, 2018). Por motivos educativos, esto ha provocado que la asignatura sea escasamente valorada en la escuela, profundizándose de esta manera que los estereotipos persistan en el estudiantado de educación básica, específicamente en primera y secundaria (Hernández-Ramírez, 2019; Piedra et al., 2013).

Un aspecto crítico de esta valoración contribuye a que la concepción estereotipada de ciertas actividades físicas como "masculinas" o "femeninas" persista en muchos contextos deportivos. Estos estereotipos limitan la participación de los estudiantes en actividades que no se ajusten a las normas tradicionales de género, lo que a su vez limita su desarrollo físico, social y emocional, ocasionando así, diversas situaciones que, en algunos casos, apuntan directamente a la discriminación por razón de género (Mansfield et al., 2018; Sánchez-Hernández et al., 2018).

En la formación de futuros docentes en AFyD, son comunes los sentimientos de rechazo e incomodidad por parte del profesorado ante los temas de género (LLeixa et al., 2019). De hecho, el currículo universitario todavía no ha logrado incorporar una perspectiva de género (PG) de manera integral para buscar el desarrollo integral del estudiantado. En lugar de esto, se ha limitado a ofrecer a los y las estudiantes la oportunidad de tomar asignaturas optativas que brindan una formación básica en este tema. Estas asignaturas proporcionan una formación de alta calidad en el campo de la igualdad de género, pero coexisten con un currículo más amplio que aún no ha evolucionado en este aspecto (Serra et al., 2016; Verge et al., 2018).

Esto se sigue profundizando aún más por el miedo al feminismo por parte del profesorado (Weiner, 2000), la ceguera en materia de género que no se trabaja en las universidades (Donoso & Velasco, 2013), o bien el espejismo de la igualdad ante contextos diversos (Valdivielso et al., 2008). Estas perspectivas son claves que emergen ante los planteamientos de género en la universidad. Por consiguiente, la tarea de las instituciones va más allá de la simple creación de grupos mixtos o la oferta de las mismas actividades para todos en búsqueda de ese desarrollo social globalizado. Se trata de un compromiso consciente y explícito con la desarticulación de estereotipos y prejuicios de género, la exposición de las manifestaciones de discriminación y desigualdad y la promoción de una formación integral que celebre la diversidad en su máxima expresión.

Siguiendo esta línea de análisis, nuestro punto de arranque para impulsar cambios en la AFyD para trabajar el desarrollo social e integral del alumnado, parte con integrar la PG y la búsqueda de modelos pedagógicos innovadores capaces de no solo impulsar el proceso de aprendizaje, sino también, de fomentar la participación activa del estudiantado. Por ende, el ApS, que para algunos es considerado una metodología educativa, mientras que, para otros, un modelo pedagógico, respondería con este propósito de unificar los criterios, ya que, diferentes autores señalan que es un enfoque innovador que desarrolla la participación solidaria de los estudiantes (Santos-Pastor, Canadas, & Martinez-Munoz, 2020). Estudios como los de (Parejo Llanos et al., 2021) demuestran que en propuestas de ApS se generan valores que favorecen competencias sociales y cívicas, mientras otros autores confirman que existen beneficios sobre el desarrollo personal y social (Yorio & Ye, 2012).

Con la finalidad de fundamentar lo antes mencionado, se realizó una referencia cruzada en el Nvivo para relacionar la teoría científica con lo que dicen los y las participantes de esta investigación doctoral. Como se puede apreciar en la figura 28 tanto la perspectiva de género como el desarrollo social en proyectos de ApS responde a la necesidad de dotar al estudiantado de las herramientas para que se formen con elementos de justicia social, diversas competencias académicas, valóricas y cívicas, contribuyendo a un mundo más equitativo y humano (Donoso & Velasco, 2013; Felis-Anaya et al., 2018; Rifà, 2018).

Figura 28

Referencia Cruzada. Ámbito de proyectos de ApS para trabajar el desarrollo social y la perspectiva de género

CASOS	Educativo	Diversidad psíquica y/o corporal	Personas mayores	Otro	Personas privadas de libertad (9)	Educativo y Economía	Colectivos excluidos socialmente	Total (105)
Competencias valóricas y emocionales	34	22	4	6	9	0	8	83
compromiso civico y social	34	26	4	6	8	0	4	82
En el desarrollo Social	27	23	5	6	9	0	4	74
Importancia del ApS	9	21	5	4	9	0	1	49
Perspectiva de género y valores	39	18	2	1	6	3	5	74
Reconocer el cambio	40	24	5	7	9	0	5	90
Relaciones sociales y afectivas	14	20	0	6	9	0	4	53
Satisfaccion	32	17	4	0	8	0	4	65
Ser y estar, formar estudiantes	39	28	5	4	9	3	9	97
Trabajo en equipo	39	22	5	3	9	0	0	78
Total (exclusivo)	41	31	5	7	9	3	9	105

Nota: La intensidad del color verde indica la predominancia del ámbito.

Si profundizamos aún más dentro de esta referencia cruzada. Desde la universidad como piedra angular, Amry cree «...Muchísimo en la educación pública y en todos los valores que puede transmitir. Intento que mi alumnado que son de la Universidad del País Vasco, pues salgan con la mejor formación posible y creo que eso pasa por una educación o unas experiencias vivenciales que tienen este tipo de metodologías activas...». En efecto, la misma autora «...Les propone que los estudiantes hagan ese trabajo de diagnóstico o que ellos acudan a centros públicos, en donde saben que hay una diversidad en las aulas, porque aquí lo que ocurre en algunos centros públicos especialmente en Vitoria es que hay muchísima diversidad...».

Estas experiencias como se representa en la figura 27 es amplia y diversa, Boochani por ejemplo comenta que «...Estamos trabajando con un módulo terapéutico que son hombres jóvenes con condenas ya prácticamente terminadas, gente con muy buen pronóstico y ahí sí que lo hemos vinculado más a un ámbito deportivo como parte de motivación...». Kupila por su parte, trabajó «...en una asignatura denominada prácticas en contextos no formales, lo que hacíamos era que dentro del marco de la asignatura hacíamos prácticas en instituciones que no eran escolares, tales como instituciones, ONG vinculadas al mundo de la discapacidad, la cárcel, instituciones vinculadas a la tercera edad, oncología, etc...». Sakhahov recordaba dentro de un contexto emocional y sentimental en medio de ojos lagrimosos que trabajó con «...grupo de adultas mayores en un proyecto que congregó no solamente adultos, sino también a niños y a niñas y a jóvenes que después se transformó en una la ruta de la matriz que se llama que es una ruta turística...». O bien Murad que «...partió el proyecto de ApS a partir de necesidades que observamos los docentes que participamos en una asignatura transversal en diferentes entidades, algunos estuvieron con fascias que eran mujeres sin hogar, otros con migrantes, otros con niños con autismo en un centro de educación ordinario...».

Luego van apareciendo organizaciones que tienen convenios con fundaciones y desde ahí implementan proyectos de ApS para mejorar el desarrollo social en su comunidad universitaria como es el caso de Gbowee que, desde nuestra perspectiva, entrega un claro ejemplo de trabajar en equipo cuando dice:

«...Como trabajamos con la Fundación Athletic Club nos permitía acceder, no solo a proyectos con menores, sino que además, podíamos participar en proyectos que ya estuviesen funcionando de trabajo con personas en riesgo de exclusión,

menores en riesgo de exclusión, menores no acompañados, personas con discapacidad, personas privadas de libertad, en centros de menores, pues en centros de las diputaciones de Bizkaia Guipúzcoa y Álava entonces decidimos participar de esa manera hoy por hoy estamos nuestros estudiantes el último año han estado en proyectos como Save the Children...»

Es a partir de toda estas experiencias cuando recién el profesorado junto con su alumnado son capaces de pensar, reflexionar, e involucrarse en ciclos de trabajo continuos. En la práctica, Teresa-Calcuta cree que «... el mayor impacto que hemos tenido por ahora es que la sociedad nos vea como un aliado, como alguien con quién se puede colaborar y con quién se pueden entablar relaciones de trabajo, porque muchas veces cuando van las alumnas y alumnos a los centros de prácticas dicen wow...». En realidad, cuando Teresa-Calcuta junto a su alumnado participan de experiencias de ApS «...con las personas adultas y personas migrantes lo que se ve es que les hace desarrollar mucho más su compromiso con el pueblo, su compromiso cívico con la institución, con el Ayuntamiento...»

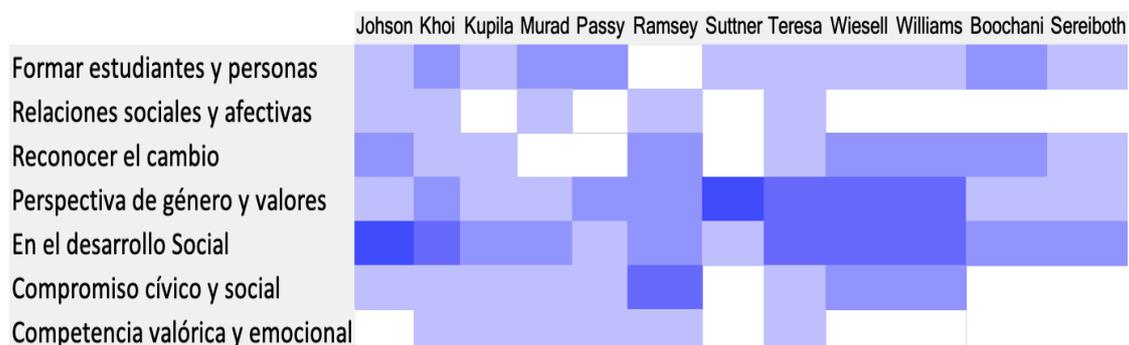
Desde aquí, y entregado todos los antecedentes conceptuales y teóricos, se puede asumir desde la perspectiva del profesorado en la referencia cruzada (figura 45) que se podría trabajar desde el currículo la PG, en la AFD con el ApS para desarrollar a un alumnado más social siendo un aporte para transformar la sociedad (Mambu, 2022).

De hecho, si los agentes participantes se involucran en experiencias con perspectiva de género, serían capaces de comprender las estructuras sociales y los problemas reales que afronta la AFyD, dotando de esta forma, una comprensión más holística de las injusticias y desigualdades presentes en nuestra sociedad (Chacon-Hurtado et al., 2022).

Para indagar más fino con respecto a cuáles son los participantes que más destacan la inclusión de la PG, el desarrollo social y la vinculación con el ApS se pueden visualizar en la siguiente tabla 13.

Tabla 13 Mapa de calor.

Desarrollo social, perspectiva de género, y las narrativas de los y las participantes



Nota: La intensidad del color azul indica la predominancia del discurso.

Suttner en este contexto, se refiere a que «...yo no entiendo un ApS que no tenga perspectiva de género porque si trabajamos con hombres como con mujeres, pues tenemos que abordar también desde los estereotipos los prejuicios tanto para estudiantes como para colectivo receptor...». William por su parte, dice:

«...Desde el principio que empiezo a hacer investigación, no entiendo la investigación que no tenga en cuenta las personas, entonces todo el tiempo en todas las investigaciones en las que he participado los valores serán uno de los ejes de la investigación bien fueran porque tenían que ver con la inclusión desde el punto de vista género con la inclusión desde el punto de vista de la discapacidad o la inclusión desde el punto de vista de la justicia social...».

Yousafzai por su parte, trabaja con «...colegios en riesgo de exclusión hay una comunidad de aprendizaje, colegios que están señala en riesgo de vulnerabilidad. Entonces se trabaja, pues en valores la diferencia de género todo este tipo de cosas no en todos los colegios se trabaja lo mismo...». Siguiendo en esta línea, Suttner que ya se está convirtiendo en pionera y líder dentro de la comunidad según sus narrativas, indica que integra en su trabajo la perspectiva de «...género, igualdad, tema de inmigración y diversidad cultural o tema socioeconómico, básicamente, y bueno, depende como universidad, ya que ofrecemos unos centros, que sabemos que funcionan y con los que ya llevamos tiempo teniendo contacto y también abrimos la posibilidad de que el propio alumnado aporte nuevos centros...».

En ese sentido, son varias las estrategias para desafiar las desigualdades de género presentes en la actividad física escolar, destacando que en la mayoría de ellas, las alumnas toman la responsabilidad de guiar las actividades, ponen en duda ciertas cuestiones en búsqueda de debate, para posteriormente, analizar a través de sus discursos la importancia de la voz femenina en el deporte (Gerdin et al., 2018; Gray et al., 2019). En consecuencia, si analizamos las titulaciones dirigidas a la formación del profesorado con perspectiva de género, es una de las mejores formas para avanzar hacia un modelo de escuela coeducativa (Instituto de la Mujer, 2008).

Un aspecto esencial que se destaca es que los programas de ApS implementados en las diferentes universidades, ayudaron al estudiantado a superar los enfoques tradicionales de género con respecto a la reestructuración de roles y experiencias personales en la AFyD. La relación horizontal establecida entre todos los participantes fomentó la toma de decisiones compartiendo la autoridad y el poder en actividades tradicionalmente masculinizadas como el rendimiento y la capacidad física, eliminando así, las barreras que conducen a la desigualdad.

A su vez, la introducción de nuevos ámbitos de aprendizaje como el social, afectivo y emocional, parece haber fomentado una educación más inclusiva situando al alumnado en igualdad de condiciones. Estos hallazgos muestran una serie de implicaciones positivas frente a diversos colectivos sociales, por ende, la perspectiva de género en la AFyD, ayudó a disminuir el sesgo de género, así como la percepción masculinizada de las actividades planteadas.

Finalmente, la principal contribución de este apartado, es que, en lugar de centrarse en combatir directamente el enfoque masculinizado, se propone una alternativa que promueva un enfoque integral, plural e inclusivo, ayudando así, a que la percepción de prejuicios de género comiencen a difuminarse en las experiencias de ApS.

Sin embargo, Ebadi deja un aspecto importante en el aire que no ha sido considerado como el tema de la evaluación cuando se realizan experiencias de ApS con PG en la AFyD ya que:

«...No se ha considerado la evaluación de estas propuestas de perspectivas de género o bien de las propuestas de desarrollo social en el alumnado. Pareciera que esto se produce por defecto en nuestros participantes, pero no podemos dejar de considerarlo, ya que a partir de diversas evaluaciones se consiguen mejoras tanto en la participación del alumnado, como en la creación de nuevos proyectos. Yo

creo que por lo menos en el tema de valores, del respeto de no sé un poco el tema de la justicia, de la perspectiva de género, o más que de la justicia de la injusticia que hay, yo creo que sí se verbalizan después de haber hecho un trabajo así, pues que no va a ser lo mismo, o sea que su visión cambia un poco. ...».

Esto nos lleva a cuestionar la falta de compromiso más profundo por parte de la comunidad académica de integrar de manera crítica la perspectiva de género en estos programas. La advertencia es clara, si no se adopta un enfoque más riguroso hacia la evaluación y el conocimiento de la perspectiva de género con el desarrollo social del alumnado, los programas deportivos continuarán reproduciendo las estructuras de género naturalizadas en la sociedad (Serra et al., 2016, 2018).

A pesar de los esfuerzos por incorporar dentro del currículo aspectos de PG y ApS en las facultades de ciencias de la actividad física y el deporte, seguimos evidenciando nociones tradicionales de género, sin avanzar en esta materia (Serra et al., 2018). Incluso dejando al olvido que incorporarlo a la formación del profesorado, resulta esencial para el desarrollo de una escuela basada en valores (LLeixa et al., 2019).

Por otro lado, se pone de manifiesto la carencia de una enseñanza obligatoria sobre género en estos programas a pesar de la evidente demanda (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017). Además, esta formación, cuando se imparte, a menudo se ofrece en asignaturas optativas o se mezcla con otras relacionadas con la diversidad cultural.

En medio de este contexto crítico y transformador, es desconcertante constatar en la tabla 14 que apenas existe un solo artículo en inglés que aborde la PG en la AFD con ApS.

Este vacío resalta la necesidad urgente de un enfoque más profundo y analítico en la integración de la perspectiva de género en estos campos académicos, particularmente a través de enfoques pedagógicos innovadores como es ApS.

Tabla 14

Artículo con PG, ApS y AFyD en la universidad

Autores	Title	University students	Methodologic	Service recipients	Data Collection	Data Analysis
(O. Chiva-Bartoll, Santos-Pastor, et al., 2021)	Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish Physical Education Teacher Education students	UAM (n=34) UGR (n=50) UJI (n=94) UB (n=64) UvA (n=51)	A qualitative hermeneutic-phenomenological	Children with special educational needs. women in situations of social exclusion. Refugees, older adults and mental health patients.	X 12 semi-structured interviews 12 focus groups	Computer Assisted Qualitative Data Analysis (CAQDAS) NVivo Software

Si analizamos críticamente este artículo, la combinación de una metodología cualitativa fenomenológica y hermenéutica con entrevistas, grupos focales y diarios reflexivos presenta desafíos considerables. Esto se debe a la inconsistencia teórica entre enfoques, el riesgo de sesgo no identificado, la dificultad en la interpretación de múltiples fuentes de datos, la complejidad en el análisis, la mayor carga de trabajo involucrada y la falta de un enfoque claro. Estos problemas pueden comprometer la coherencia y validez de la investigación, lo que hace recomendable una estrategia de investigación más enfocada y coherente en vez de mezclar metodologías divergentes para cumplir un solo propósito. En lugar de utilizar una metodología tan compleja y mixta, sería recomendable considerar una estrategia de investigación más coherente y enfocada. Esto podría implicar la elección de un enfoque específico que sea más adecuado para los objetivos de la investigación, en lugar de tratar de abarcar múltiples metodologías que podrían generar confusión y limitar la calidad y validez de los hallazgos.

A pesar de la innegable expansión y consolidación del ApS en la AFD, es razonable decir que se encuentra todavía en una fase embrionaria (Cervantes & Meaney, 2013; O. Chiva-Bartoll et al., 2019), más aún respecto a la perspectiva de género, ya que solamente encontramos un artículo en la tabla 11 que abordara la temática.

En definitiva, aunque la base del ApS en la AFD tengan el potencial de beneficiar a todos los agentes involucrados, este apartado de la tesis doctoral reveló la falta de

investigaciones que examinen consistentemente la participación del profesorado universitario sobre su rol en la formación de perspectiva de género, creando de esta manera, el silencio de una asignatura pendiente en la universidad.

4.3.4. Perspectivas del docente frente a la realización de proyectos en las entidades y su estructura proveniente de la universidad

Es cada vez mayor el número de universidades y escuelas en el mundo que salen de las aulas para realizar proyectos de intervención comunitaria. En los últimos años estas experiencias se han multiplicado y enriquecido sustancialmente, creciendo en cuanto a su nivel de planificación y creatividad, ya sea desde el proyecto educativo institucional o como una actividad extracurricular. Es por este motivo que la narración histórica de cómo los proyectos de ApS en la AFyD se han desarrollado en el tiempo, se presenta como un desafío de gran envergadura. Esto sucede porque diversos acontecimientos ocurren en nuestra sociedad que detienen la continuidad de las propuestas e impiden que tanto los agentes participantes como los que reciben el servicio generen un aprendizaje significativo en el tiempo.

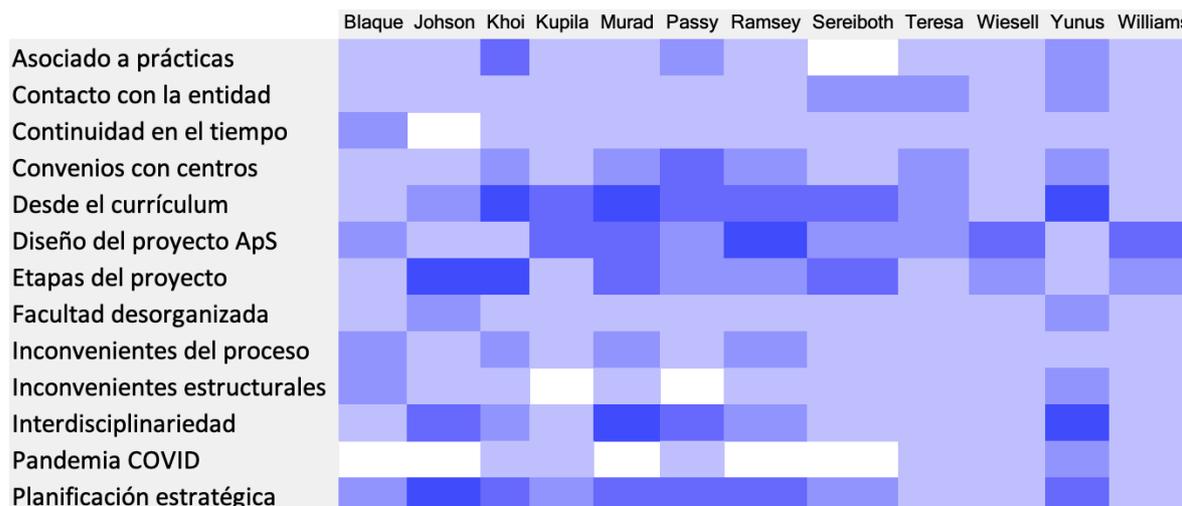
Es cierto que el desarrollo de un proyecto de ApSU requiere de un proceso sistemático y bien planificado que articule sus fases y acciones desde las dimensiones de aprendizaje y del servicio, las cuales deben estar integradas de manera intencional con el fin de establecer un beneficio mutuo en todos los agentes participantes (O. Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2022). Es por esto que desprendiendo estas primeras ideas generales, comenzaremos a analizar que está sucediendo con respecto a la estructuración y desarrollo de las propuestas, planteando un mapa de calor (tabla 15) que parte por las conexiones existentes entre el currículum, la interdisciplinariedad, la planificación estratégica, el diseño y las etapas del proyecto como ejes centrales con mayor predominancia en color azulado.

Sabemos lo complejo de desgranar cada uno de estos apartados por la densidad de las narrativas. Sin embargo, hay que dejar en claro que el éxito de los proyectos se apoya en seis principios claros desde nuestra perspectiva, entre los que destacan: (1) facilitar las condiciones de acceso a programas de AFD, (2) adaptarse a las necesidades personales y colectivas, (3) favorecer el empoderamiento y la participación para lograr beneficios reales, (4) motivar y sensibilizar sobre el interés que tiene la práctica de actividad física, (5) ofrecer un tratamiento transversal y globalizador que impacte en la vida de las

personas, y (6) normalizar la práctica de AFD. Todo ello, sin olvidar que deben ser puestos en marcha por personal cualificado, ser evaluados y tener un seguimiento, además de tener un apoyo institucional que favorezcan las colaboraciones, coaliciones y patrocinios.

Tabla 15. Mapa de calor

Estructura de proyectos de ApSU y la relación con la entidad



Nota: La intensidad del color azul indica la predominancia del discurso

Partiendo de esta base sólida y entendiendo también que el trabajo interdisciplinario es relevante en la consecución de las propuestas, Yunus es enfático al decir que por lo menos en «...la Universidad de Valladolid son cuatro campus, y por ejemplo, nosotros los proyectos de aprendizaje servicio los tenemos vinculados con el tema de cooperación o desarrollo con la coordinadora de ONGs de Segovia y la oficina de Cooperación de la Universidad de Valladolid...». Lo que ha heredado en la creación de «... Un grupo de trabajo internivelar de investigación nacional de Educación Física con profesorado de todos los niveles educativos...». De hecho, la estrategia fundamental es «... Incluir el ApS dentro de la asignatura, quiere decir, que el proyecto esté inmerso dentro de la asignatura y que forma parte de lo que va a hacer en su día a día, pues es más sencillo para el estudiantado...». Passy opta por la vía curricular «...Nuestro alumnado esté bastante vinculado con el currículum de las asignaturas si se trata de Educación Infantil trabajar con niños de las edades comprendidas en Educación Infantil si se trata de un enfoque determinado de la motricidad tratar de ofrecer un servicio o de que la necesidad. ...».

Teresa Calulta por su parte apunta al trabajo en diversas áreas dentro de los proyectos de ApS con un enfoque interdisciplinario, lo que significa que entre más áreas de conocimiento se integren, se permitirá ofrecer más oportunidades de aprendizaje en distintos campos, aprovechando la diversidad de habilidades y conocimientos de los grupos en busca de experiencias educativas más completas y holísticas. Cuestión que comenta así:

«...Sí que es verdad que dentro de las nueve docentes que estamos haciendo los trabajos de fin de grado a través de aprendizaje servicio tenemos distintas ofertas, hay algunas que se centran en Educación Física, otras que se centran en nuevas tecnologías, otras que nos centramos en educación inclusiva, otras que se centran más en el ámbito del arte, somos un grupo interdisciplinar y entonces les ofrecemos la oportunidad de hacer aprendizaje servicio en distintas áreas.

Williams por ejemplo utiliza otra estrategia que resulta eficaz a la hora de congregarse a los estudiantes al especificar que:

«...A los grupos se le daba información en la primera sesión, se les da información sobre lo que es el aprendizaje servicio, sobre el tipo de servicios que era posible hacer, sobre cómo vincular el servicio con el trabajo de fin de Grado, y con los aprendizajes y con las competencias de la titulación y bueno, pues en ese en esa primera sesión se convoca a todos los los estudiantes que tenemos cada una de las personas que estamos haciendo los trabajos de fin de grado y a partir de ahí es el alumnado quien decide si se implica...».

De hecho, ya piensan en el próximo año y como buscar ese involucramiento de las entidades al mencionar que «... lo que vamos a hacer es el año que viene cuando hacemos esa primera presentación invitarles a las entidades para que cuenten quiénes son y qué tipo de personas atiende qué tipo de necesidades tienen esas personas y por dónde les parece que les podría ayudar nuestro alumnado...». Siguiendo con esta línea, Johson-Sirleaf dice que «...Lo primero que hacemos durante el curso en septiembre es una reunión con todos estos agentes exceptuando el alumnado del Máster y el alumnado del centro...». Blaque por su parte, menciona la flexibilidad como un aspecto a considerar al especificar que :

«...Entonces esa flexibilidad de poder modificar los horarios y es una cuestión de hablarlo con los compañeros, o sea que no hace falta más que realmente te dejen hacerlo y cierta flexibilidad, no, yo creo que eso ayudaría bastante y yo creo que por otro lado que no nos tengan tan asfixiados a nivel burocrático y con tantas horas de clase para que nosotros también se lo podamos dedicar al alumnado...».

Y que sucede con los convenios entre la universidad y las entidades participantes?. Cuestión que parece ser primordial dentro de las estructuras de los proyectos, ya que, entre más contacto previo tengamos, el agrupamiento estudiantil sería más estructurado y se podría conseguir por lo menos que las entidades no abandonen a mitad de camino. Es cierto que desde esta perspectiva, necesitamos indagar más, ya que resulta más fácil trabajar mancomunadamente. Sin embargo, la complejidad resalta como una erupción volcánica repentina para algunos, ya que Teresa-Calcuta dice «...Nosotros seguimos igual que hace 10 años, podría decir en los papeles, sí que se habla de responsabilidad social, pero en estos momentos lo que más pesa es el ahorro económico y no está...» Williams declara la dificultad con los centros escolares ya que «... Depende mucho, de quién esté en el en la directiva en ese momento, entonces hay directivas que son muy flexibles y están encantadas de que vayamos a realizar un servicio y luego cambia el equipo directivo y perdemos el contacto...».

Khoi piensa que el tiempo es un factor clave pues señala que «...Pues por falta de tiempo y de logística porque muchas veces requiere de bueno, pues que los horarios también coincidan y que tengas ese respaldo institucional...». O desde la perspectiva de Passy ya que para el resulta algo complejo establecer relaciones entre la universidad y las entidades al decir que el alumnado debería participar de este proceso pero en temas jerárquicos eso pareciera inviable.

«...Si damos al alumnado la posibilidad de explorar el contexto, detectar una necesidad que encaje, buscar y demás yo lo he intentado algún año y al final el 100% de los proyectos acaban ni arrancando porque la entidad parece que sí, pero nos cuesta reunirnos, cuando nos reunimos parece que sí, pero arrancamos y luego no acaba de definirse, acaba la asignatura y ni siquiera hemos empezado a hacer nada...».

Es aquí donde ya empieza a aparecer la necesidad de establecer relaciones más

horizontales y directas con las instituciones, Khoi lo dice «...Es para mí es muy duro el estar trabajando, por ejemplo en educación y que la universidad, en la facultad de educación, no tenga contacto directo, una colaboración directa con los centros. La universidad debe entender que no deben trabajar como entes apartes, sino que debería ser de colaboración continua...». Murad piensa que «... Yo creo que muchas entidades necesitan tener una relación institucional con universidades para futuros convenios de prácticas, colaboraciones...». Como ya lo está haciendo Teresa-Calcuta «...Nosotros tenemos un grupo de instituciones y de centros educativos con los que ya tenemos entablado una relación de un tiempo y además con algunos de estos centros estamos ya incluso formalizando, pues compromisos de colaboración que sean más a largo plazo...». A pesar de la eclosión de estudios sobre este modelo pedagógico en la AFyD, no parece haber una unificación sobre los criterios para generar proyectos de ApSU de calidad que consideren a todos los agentes implicados, incluida la comunidad. Sería conveniente que la relación con las entidades se establezca desde el principio, y que su voz esté presente en las diferentes fases, realizando un diagnóstico de sus necesidades, diseñando una planificación en función de éstas, y una evaluación compartida, sin perder en ningún momento de vista el currículum de cada estudiante, y revisando el impacto que su acción ha generado (Campo, 2014).

Es pertinente establecer redes de colaboración interinstitucional que ayuden a optimizar recursos (Agrafojo et al., 2017; Campo, 2014; Fiuza y Sierra, 2017). Cuando los proyectos de ApS son planteados desde la universidad, se pretende avanzar hacia una ciudadanía comprometida con su entorno, abierta y flexible que conecte sus saberes con las necesidades de la sociedad en la que vive, saliendo de los muros de su universidad, para aprender construyendo comunidad (Aramburuzabala et al., 2019).

Entendemos que el Aprendizaje Servicio (ApS) se constituye a partir de las voces de todas las personas protagonistas, siendo la única forma para construir aprendizajes compartidos y recíprocos, donde la transversalidad sea protagonista para conseguir situaciones de aprendizaje mutuamente beneficiosas, tanto para las entidades con las que se trabaja como las universidades y sus estudiantes (Chika- James, 2020). Desde esta perspectiva y respondiendo a la identidad de la metodología desde un enfoque crítico los autores (Choi et al., 2023; Mitchell & Rost-Banik, 2020; Said et al., 2015) enlazan el aprendizaje del alumnado con el servicio a las personas de la comunidad. Por tanto, los diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje (actividades, contenidos curriculares y evaluación) con el servicio (necesidad, destinatarios, diagnóstico, objetivos y resultados),

son esenciales para generar una propuesta pedagógica coherente y conectada con las necesidades de las personas implicadas (Santos et al., 2018). Si nos adentramos más en como los docentes acercan a los estudiantes a los proyectos de ApS, a Khoi le da igual que los estudiantes «...Hagan el contacto desde el inicio, o que sea un contacto que lo han conseguido mediante mi agenda, pero tienen que mostrarme responsabilidad, compromiso igual al inicio...». Esta libertad se debe a que el docente «...entiende que entre que entienden que es ApS, que es un TFG y se sitúan, pues bueno necesitan un tiempo, pero una vez que ya el contacto está establecido, pues me tienen que enseñar sobre todo una autonomía en el trabajo escrito, me tienen que enseñar una reflexión...». Mientras que para William su quehacer pedagógico y práctico tiene otra mirada, para él de hecho es más pertinente como boleto de éxito que los estudiantes se les entregue incentivos de convencimiento para que trabajen de forma longitudinalidad en los proyectos de ApS a través de “pastillas formativas”, las cuales sirven de guía, motivan, y generan una mayor adherencia en su participación. Ella cree que:

«... Una pastilla formativa es para explicarles cómo se construye un marco teórico, como evitar el hacer el plagio, como tienen que hacer las citaciones, se les explica cómo hacer una programación de un servicio, como lo tienen que evaluar, que tienen que evaluar a diferentes agentes pues tanto a las personas que reciben el servicio como las entidades...».

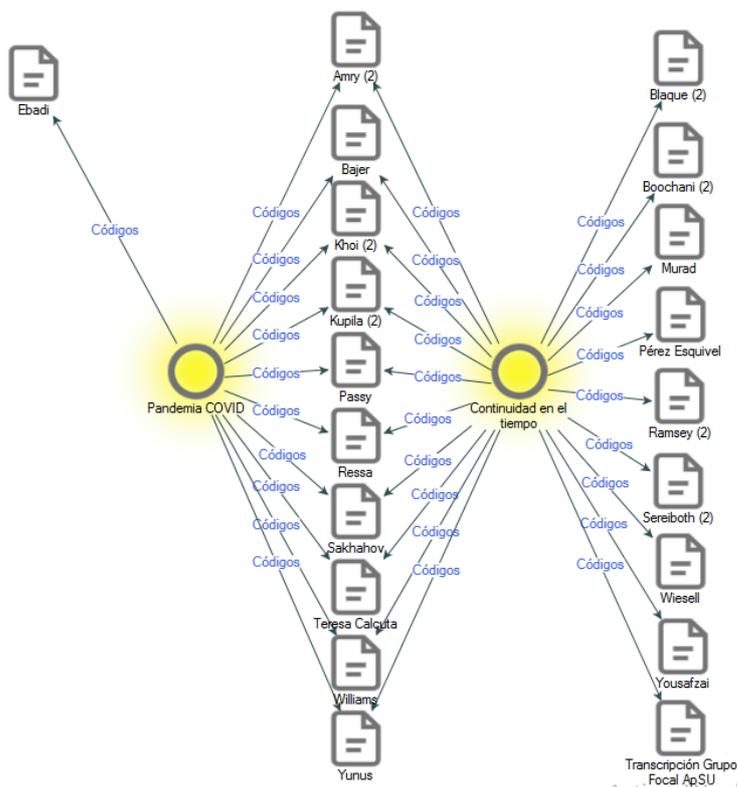
Seguido de esto, la positiva respuesta que los estudiantes han tenido con las pastillas formativas ha generado que esta estrategia convertida en incentivo se agudice positivamente para que se avance en temas de «... la metodología, cómo escribir la parte de la metodología, cómo analizar toda la información que recogen, como elaborar las conclusiones, cómo hacer la defensa del trabajo de fin de Grado, y todo esto pues en la mayor parte de los casos va vinculado».

Esta relación recíproca establece las primeras bases necesarias para participar en un proyecto de calidad y longitudinal en el tiempo que pueda mejorar las necesidades de las personas receptoras o de la comunidad y, de forma paralela, potenciar un aprendizaje significativo en el alumnado universitario situándolos en contextos reales de práctica, favoreciendo así, una participación voluntaria y promoviendo el desarrollo competencial (Lorenzo et al., 2019).

Sin lugar a duda, un acontecimiento que revolucionó tanto la estructura, la continuidad, los contactos previos con las entidades, fue la pandemia COVID que detuvo en su momento de mayor expansión según las narrativas de los participantes en la figura 29.

Figura 29

Diagrama comparativo de la pandemia con la continuidad de las propuestas



Para Williams ese periodo «...ha sido devastadora para este tipo de actividades, porque ha roto todas las dinámicas las pocas que había porque no íbamos tanto tiempo con esto, o sea, el primer año que tuvimos buenos resultados fue en el 2020 y ya habíamos entrado en pandemia, entonces, claro, pues ha sido devastador...». Fue tan devastador que las experiencias siempre habían sido positiva, pero «... cuando tú ves una valoración tan positiva y al año siguiente se rompe el contacto y dices que ha pasado aquí, no, o sea, muy bien, pero bueno, pero bueno, ha sido tiempos difíciles también estos de una pandemia...».

Khoi por su parte, nos lleva al recuerdo de esta negativa situación mundial que impacto también en universidad al decir «...Pero sí, seguía habiendo alumnado que no asistía al centro por miedo a contagios, había parte del alumnado que había dejado de asistir al

centro y había alumnado que porque tenían algún contacto estrecho con algún positivo, pues durante unos días no asistían al centro...». Teresa-Calcuta lo menciona como un aspecto crítico en su labor docente ya que «...este último año sí que hemos tenido dificultades sobre todo con los centros educativos, porque con todo el tema del covid los protocolos que había en septiembre, muchos se han sentido han tenido dudas y al final no han querido colaborar...».

Yunus nos acerca a estas ideas al mencionar que «...pues vamos un poco a salto de mata y luego por la pandemia, pues nos ha acertado mucho, no, en ese sentido, pero bueno, estamos recuperando cosillas...». En este sentido describe el contexto de participación a través de su narrativa al decir que:

«...el espacio de trabajar con tercera edad con lo que son los centros sociales y de ahí es lo que te decía que ahí estaríamos ya más en lo que consideramos un proyecto de aprendizaje servicio, aunque hemos tenido el problema con la pandemia de que todo un poco el proyecto que había y todo lo que había, pues está, estamos intentando recuperarlo...».

De hecho en Chile como nos comenta Khoi, hubo un compromiso antes de la pandemia en avanzar desde la universidad en la institucionalización del ApS y facilitar de esta manera los contactos con las entidades. Sin embargo, ahora en el 2023, «... este compromiso de institucionalizar el APS en la Universidad del Consejo rectores de forma paulatina, se firmó antes de la pandemia, y luego, después de la pandemia para las universidades en Chile ha sido un tema realmente complejo. Es tan así que «... En la época de pandemia ha sido muy difícil contactar con centros educativos y con entidades que quisiesen colaborar, entonces nos hemos enfocado mucho en el alumnado y en los servicios y hemos dejado un poquito del lado nuestra investigación...» Yunus por su parte. «... ya digo y a raíz de la pandemia, pues es que realmente ha sido muy muy complicado porque nuestra idea era intentar a lo mejor generar, que eso se pudiera hacer en los centros ir a ir a los centros con una cierta continuidad y demás...». Agudizando aún más esta problemática ya que luego de que pasara la pandemia, «...Incluso ahora todavía difícil porque porque es que los centros de personas mayores se han convertido en búnkers...».

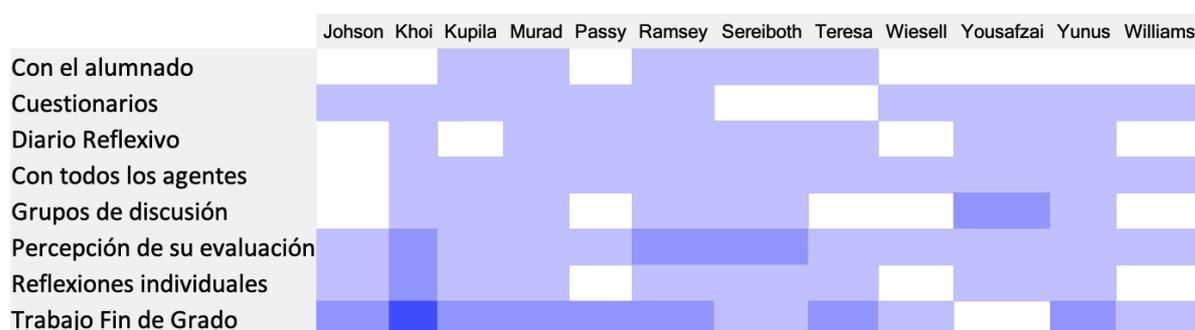
Ya dejando de lado este acontecimiento, es primordial avanzar en temas de la evaluación de estas propuestas por parte del profesorado. Para ello, es necesario tener en cuenta que

se debe considerar el conocimiento que aporta la investigación, el contexto en el que se desarrolla, las necesidades de los colectivos, y como la propia metodología y la voz de los agentes implicados participan directamente.

En el mapa de calor en la tabla 16 deslumbramos por la parte superior, a los participantes que más utilizan instrumentos de evaluación y por el lado izquierdo, las estrategias utilizadas de acuerdo a su experiencia.

Tabla 16

Utilización de instrumentos de evaluación por parte del profesorado



Nota: La intensidad del color azul indica la predominancia del discurso

Partiendo por Khoi, quien mayor presencia azulada tiene en el mapa, aplica «...el ApS solamente con los trabajos final de grado tanto en el grado de educación infantil, como en el grado de educación primaria...». Si bien es cierto que dice haber perdido la percepción del tiempo debido a la pandemia, el ya tiene un recorrido de 4 años realizando ApS en la universidad y menciona que cuando los estudiantes «... vienen a mí, solemos tener como unos cuatro o cinco alumnos alumnas por curso y cuando vienen a mí yo les ofrezco la posibilidad de hacer el trabajo de fin de Grado basado en aprendizaje servicio, pero en ningún momento es algo impuesto, sino que lo dejo en sus manos...». Para evaluar estas propuestas como docente y poner una calificación «... utiliza la rúbrica que tienen la universidad para los trabajos de fin de Grado. En esa rúbrica se recoge por un lado en la selección de la temática y el inicio de cómo has definido las palabras clave y cómo has definido el trabajo...» Y al final, pone el acento en su evaluación en «...los valores de compromiso, de darse cuenta que hace falta una inclusión real, eso lo repiten mucho, que tenemos que ir más allá del discurso, que es lo que han recibido los cuatro años de carrera, la importancia de la inclusión, el cómo hacer un centro más inclusivo...» Enfocándose realmente en que ellos y ellas se den cuenta del real significado de lo que

significan «...todos los valores que están unidos, un poquito a eso al compromiso y a la inclusión...». No solo basta con mostrar dedicación, sino que también es relevante que el estudiantado sea crítico con las experiencias sociales, para que se ponga valor a la experiencia. En este sentido, el impacto real en la evaluación tiene directa relación con el protagonismo de los y las estudiantes ya que no «...es que les han hablado teóricamente de una metodología, sino que la han vivido y encima como les pedimos que analicen su propio proceso de aprendizaje se dan cuenta del valor que tiene esa metodología ...». De esta manera, Khoi confía que aplicar el ApS no es «...sólo ofrecer esa metodología que creemos que es muy enriquecedora, tanto para la sociedad como para el alumnado, sino también utilizar todo eso como docentes y como investigadoras para analizar el propio proyecto, la propia práctica y en medida lo posible, pues bueno, mejorarla...».

Teresa-Calcuta comenta que en su realidad universitaria en la Facultad de Educación y Deportes de la Universidad del País Vasco «...la verdad es que al tener el trabajo de fin de Grado de por medio sí, que diferenciamos bastante lo que es la evaluación del desarrollo personal que pueden tener nuestras alumnas y alumnos, y luego también, del desarrollo académico...». De hecho tienen que presentar «...el servicio, la programación, y como lo han llevado a cabo, luego a través de un diario van registrando lo que va pasando, toman notas de campo, analizan esas notas de campo y esos diarios al final tienen que presentar un trabajo fin de grado que es académico...». Estos procesos de formación universitaria «...normalmente suele ir acompañado de aprendizaje y servicio y educación inclusiva, entonces, el alumnado tiene la posibilidad de elegir, hacer el trabajo de fin de Grado conmigo y sabe que el tema que es educación inclusiva...».

Cuando ahondamos en los elementos fundamentales en el proceso de evaluación de las propuestas tanto para el alumnado como en su práctica universitaria y quehacer pedagógico, Teresa-Calcuta especifica que:

«...sí que hay elementos que sí que adquiero para mis clases, como por ejemplo es el análisis de una realidad, las reflexiones con el alumnado, fomentar la reflexión individual y colectiva dentro de mis alumnos es algo que he adquirido y que y lo he hecho parte de lo que es mi práctica diaria y creo que ha enriquecido mi práctica como docente y por otro lado sí que eso me ha hecho ser más ambiciosa y que por ejemplo ahora sigo todavía haciendo aprendizaje y servicio solo en los trabajos de fin de grado, pero que mi objetivo es incluirlo también en mis asignaturas dentro de la carrera...».

Sin embargo, ella es clara al mencionar que es un tema difícil la evaluación «...porque yo intento hacer un seguimiento de lo que mi alumnado va desarrollando en el trabajo de fin de Grado, de hacer un seguimiento de cómo van avanzando a lo largo del cuatrimestre o del tiempo que están conmigo y voy tomando notas también de lo que puedo. Pero el problema es que «...siempre hay gente que es mucho más participativa y entonces es más fácil hacer un seguimiento más real del desarrollo del avance que tienen...».

Queda patente que la evaluación de las propuestas de ApS todos tiene que tener cabida, tanto los docentes, el alumnado, la entidad, y las personas receptoras del servicio. Es decir, valorar la voz de los agentes que participan en un proyecto de ApS. Sabemos que la evaluación no será la misma cuando evaluamos a los colectivos, o el instrumento que se pueda diseñar para consultar a la entidad cuestiones más de organización, estructura y convenios futuros. Sin embargo, si creemos que se puede generar un instrumento de autoevaluación para el docente, para los alumnos, e incluso para las comunidades con el fin de avanzar hacia una sola mirada inclusiva y de esta forma se puedan analizar las voces de todos los participantes. En fin, ya la forma de evaluar, los instrumentos a utilizar y los métodos son variados, pero lo que sí debemos tener en cuenta es que estén todos los participantes.

V. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones

A medida que la sociedad se enfrenta a desafíos cada vez más complejos, el ApS como metodología educativa ha sido capaz de combinar el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, lo que permite al estudiantado aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones reales, y al mismo tiempo, contribuir al bienestar de la sociedad. Si bien es cierto que la actividad física y el deporte es un espacio idóneo para trabajar ámbitos de inclusión social, vulnerabilidad escolar, multiculturalidad deportiva, y otras áreas relacionadas, queda patente que las claves para comprender el impacto social y transformador de los proyectos de ApSU están asociadas a la consecución duradera de diferentes implementaciones en los contextos de aprendizaje, entendiendo que su diseño, estructura y planificación, se deben realizar a través de una planificación estratégica que involucre a todos los agentes participantes, propiciando las condiciones que ayuden a fortalecer los cambios sociales deseados, estableciendo primero, una línea de trabajo con el currículum, las asignaturas y las prácticas universitarias, además de establecer convenios con las entidades para facilitar el acceso a los colectivos en riesgo de exclusión. Precisamente por ello, el ApSU ha de entenderse como un modelo que integra la justicia y una visión democrática de lo social, buscando una óptima transformadora que vele por la configuración de una sociedad más justa y equitativa.

Además de lo anterior, la clave de todo este proceso se encuentra en saber mantener el equilibrio entre el colectivo receptor y el estudiantado universitario y no caer en la tentación de que en vez de servir a través de estos proyectos, nos enfoquemos en lograr solo los objetivos de aprendizaje y el cambio valórico de nuestro alumnado. Debemos buscar la equidad en las relaciones con una sintonía horizontal entre los actores que participan, con la finalidad de construir juntos un significado de impacto y transformación alineado con la solidaridad y cooperación, generando el empoderamiento de las personas que habitan los contextos para no abandonarles cuando nuestros intereses estén cubiertos. Hay que permanecer en ellos y trabajar colaborativamente: de igual a igual.

El reto que se nos presenta es cómo medir el impacto y la transformación social. En el plano institucional, el ApS no solo se presenta como una oportunidad para cumplir con las exigencias de responsabilidad social universitaria, sino que también, como una oportunidad para repensar críticamente las lógicas curriculares, didácticas, políticas y

organizativas que impulsan las universidades en este ámbito, posibilitando el desarrollo de experiencias de ApSU integrales y sistemáticas con las entidades.

Con respecto al rol del docente y sus percepciones en los proyectos de ApSU en la AFyD. El uso de las herramientas analíticas del software permitió una inmersión más profunda en las experiencias vividas por los participantes. En primer lugar, debemos poner el acento en el papel que juega el profesorado en la permanencia de los proyectos de ApSU, dejando claro que, para contar con la elaboración de un guion de entrevista, se necesita que el análisis categorial denote una mayor profundización cualitativa que indague en las disonancias encontradas para verificarla con la percepción del profesorado y así avanzar en una participación más activa en las investigaciones. En segundo lugar, tener presente en la tesis doctoral una revisión sistemática de la literatura, nos permitió detectar los vacíos existentes en las publicaciones más actuales sobre Aprendizaje-Servicio Universitario y cómo se puede indagar sobre las creencias y las actuaciones del profesorado universitario frente a este tipo de proyectos.

Desde el punto de vista de la transformación emocional, sentimental y valórica que vive el docente universitario a través de su directa implicación en los proyectos de ApSU, ha marcado un hito significativo en la tesis doctoral. Este enfoque pedagógico que es liderado por los docentes es capaz de combinar conocimientos académicos con el compromiso social, demostrando ser una poderosa herramienta que fomenta las habilidades emocionales y valóricas en los estudiantes. Si nos adentramos en el desarrollo emocional del docente, el ApS permite fortalecer su empatía frente a colectivos en desigualdad social, ya que su directa interacción con las entidades y la comprensión profunda de sus necesidades generan un lazo emocional que trasciende el aula, siendo un componente esencial en la formación de profesionales socialmente comprometidos.

La felicidad que tienen los docentes cuando participan de proyectos de ApSU se ha convertido en el fruto de un largo trabajo asociado al compromiso social y a la satisfacción personal y profesional cuando se devuelven en ellos. La sensación de contribuir significativamente a la sociedad y de marcar una diferencia palpable en la vida de los demás, se traduce en una profunda satisfacción emocional. La felicidad, en este contexto, no es solo un efecto colateral, sino un indicador del alineamiento entre la vocación docente y el compromiso social.

El valor de trabajar en equipo ha forjado una percepción positiva entre los colegas, estudiantes y miembros de la comunidad, propiciando así, un ambiente positivo para trabajar la desigualdad social frente a diversos colectivos. El compromiso cívico por su parte se convierte en una piedra angular de la formación del docente. Ir más allá de la mera responsabilidad académica implica reconocer y abordar las inequidades sociales desde una perspectiva crítica. Este compromiso no solo se traduce en la participación activa en proyectos, sino en la defensa de valores y prácticas que promueven la justicia y la igualdad. El cambio social, cuando se aborda desde una perspectiva positiva, se convierte en una fuerza motriz para la transformación personal. La capacidad de reconocer las mejoras tangibles en la comunidad, resultado directo de su contribución, refuerza la creencia en el poder transformador de la educación y el compromiso social de la metodología. Este reconocimiento alimenta un ciclo virtuoso donde el docente se siente motivado a continuar su labor con un alto nivel de compromiso.

Con respecto al desarrollo social del alumnado universitario, la formación no solo se centra en el ámbito académico, sino también en la preparación de individuos comprometidos y conscientes de su entorno social. En este contexto, el ApS emerge como una herramienta valiosa, especialmente cuando se aborda desde la perspectiva del docente que involucra a los estudiantes en actividades que impactan directamente a colectivos en riesgo de exclusión. La interacción directa con comunidades vulnerables fomenta la conciencia social y la responsabilidad cívica entre los estudiantes. La participación en ApS les permite ver más allá de las aulas universitarias y comprender las complejidades de los problemas sociales en el mundo real. Este enfoque orientado a la acción no solo beneficia a la comunidad receptora, sino que también moldea a los estudiantes como ciudadanos comprometidos y conscientes de su papel en la sociedad.

Desde la perspectiva del docente, la selección de proyectos que aborden desafíos específicos que enfrentan estos colectivos permite a los estudiantes comprender las barreras sociales y económicas que enfrentan ciertos grupos de la sociedad, proporcionando a los estudiantes una visión más completa de la diversidad social y cultural.

La integración de la perspectiva de género en el ApS y la AFyD agrega una capa adicional de complejidad y relevancia al desarrollo social del alumnado universitario. Desde la perspectiva del docente, abordar las cuestiones de género implica considerar no solo las dimensiones sociales, sino también, las emocionales y del cuerpo, permitiendo reconocer

y abordar las desigualdades arraigadas en las estructuras sociales, contribuyendo así a un desarrollo social más equitativo y sostenible.

La participación en proyectos que incorporan la perspectiva de género desafía las normas sociales tradicionales y fomenta la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y la discriminación de género. De hecho, su intersección crea un entorno educativo enriquecedor y transformador. Desde la perspectiva del docente, la combinación de estos elementos no solo mejora la formación académica de los estudiantes, sino que también moldea su identidad y conciencia social. La participación en proyectos que aborden cuestiones de género y exclusión social no solo crea oportunidades para el aprendizaje práctico, sino que también nutre el desarrollo emocional y ético de los estudiantes.

5.2. Futuras líneas de investigación

Las limitaciones identificadas en nuestro trabajo brindan oportunidades para el desarrollo de nuevas áreas de investigación, destacándose tres enfoques particulares. En primer lugar, proponemos llevar a cabo más investigaciones centradas en la figura del docente universitario en el contexto del ApS en la AFyD. Este enfoque busca ahondar en los momentos que atraviesa el docente durante el proceso, analizando sus experiencias previas y posteriores, las barreras que enfrenta y las emociones involucradas cuando implementa los proyectos. Explorar esta perspectiva, proporcionaría una visión más completa de la experiencia docente, contribuyendo a perfeccionar su papel como agente de cambio social.

En segundo lugar, debería potenciarse aún más la investigación cualitativa en el ámbito del ApSU en la AFyD, emergiendo como una futura línea de investigación prometedora. Esto se justifica al destacar la diversidad de perspectivas, la capacidad de adaptabilidad a entornos dinámicos y la revelación de aspectos emocionales en los participantes. De este modo, se ofrecería una mirada más holística proporcionando una base sólida para investigaciones futuras que profundicen en la comprensión y mejora de este enfoque educativo.

Finalmente, se debiera potenciar la investigación en el contexto latinoamericano considerando las diferencias culturales y estructuras educativas del entorno. La comparación internacional, incluyendo experiencias en otros continentes, enriquecería la comprensión global del ApS, consolidándolo como una metodología transformadora a nivel global.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, E., Delgado, P., & Cabrero, J. (2010). The Participatory-Action-Research. A way to research in the nursing practice. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3).
<https://doi.org/10.17533/udea.iee.7614>
- Açıkğöz, S., Haudenhuyse, R., & Hacısoftaoğlu, I. (2022). 'There is nothing else to do!': The impact of football-based sport for development programs in under-resourced areas. *Sport in Society*, 25(2), 281-298. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1778670>
- Alfandari, N., & Tsubaris, D. (2022). Temas controvertidos en la ciencia: Explorando las dinámicas de poder mediante la aplicación de pedagogías críticas en educación secundaria. *Revista izquierdas*.
- Alonso Saez, I., Gezuraga Amundarain, M., Berasategi Sancho, N., & Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 133-150.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68435>
- Álvarez Cifuentes, P., & Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(367), 6.
<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>
- Amat, A., & Miravet, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: Una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Reifop*, 13(4), 10.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451-473.
<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2).
- Arribas-Cubero, H., Cano Sanz, J., Frutos-de Miguel, J., & García González, A. (2023). Escalada para Conectar: De Proyecto de ApS a Comunidad de Práctica, Aprendizaje y Afecto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 85-103.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.005>
- Arribas-Cubero, H., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M., Gamito-Gómez, R., & Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: Propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 13.
<https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.3>
- Arribas-Cubero, H., Miguel, J. F.-D., & González-González, X. M. (2021). Service-Learning in intergenerational experiences: A case study in the training of social education. *Estudios*

- Pedagogicos*, 47(4), 245-269. Scopus. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400245>
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N., & Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: Vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordon. Revista de Pedagogia*, 68(2), 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211>
- Azkarate, A., Bartau, I., & Lizasoain, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de Secundaria: El caso de la UPV/EHU. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 493-516. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>
- Bagur, S., Rosselló, M., Paz Lourido, B., & Verger, S. (2021). El Enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bailey, K., & Gammage, K. (2020). Applying Action Research in a Mixed Methods Positive Body Image Program Assessment With Older Adults and People With Physical Disability and Chronic Illness. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 248-267. <https://doi.org/10.1177/1558689819871814>
- Ballvé, M. (2018). *LA REFLEXIÓ: EIX CLAU DE L' APRENTATGE SERVEI* (D'aquesta edició: Fundació Jaume Bofill, Vol. 1).
- Baños, C., Monfort, M., & González, E. (2008). El pensamiento de los profesores de educación física sobre los factores que inciden en el síndrome del burnout. *Revista Fuentes*, 8, 84-102.
- Bastarrica, O., Vizcarra Morales, M. T., Martínez-Abajo, J., & López-Vélez, A. L. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar: Una revisión sistemática (University Service-Learning in school Physical Education: A Systematic Review). *Retos*, 48, 128-137. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95322>
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Departamento de Publicaciones de la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Bergmann, J., Sams, A., & Prensky, M. (2017). *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar* (Cuarta edición). sm.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES (EMOTIONAL

COMPETENCES). *Educación XX*.

Blanco, E., & García, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: Las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>

Blanco-Cano, E., & García-Martín, J. (2021). The impact of service-learning (Sl) on various psychoeducational variables of university students: Civic attitudes, critical thinking, group work skills, empathy and self-concept. A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. Scopus. <https://doi.org/10.5209/RCED.70939>

Boeije, H. (2011). Analysis in Qualitative Research. Sage Publications Ltd. *Per Linguam*, 26(2). <https://doi.org/10.5785/26-2-24>

Bórquez, B., & Lopicich, B. (2017). La dimensión bioética de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). *Observatorio de Bioética i Dret.*, 41(121), 121-139.

Bridgeland, J., Dilulio, J., & Wulsin, S. (2008). *Engaged for Success. Service- Learning as a Tool for High School Dropout Prevention* (pp. 1-30). National Conference on Citizenship. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503357.pdf>

Bringle, R., & Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273. <https://doi.org/10.2307/2649291>

Brizuela, C., González, C., González, Y., & Sánchez, D. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MEDISAN*, 25(4).

Bruner, J. (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. *Alianza*.

Bui, G. T. T., & Nguyen, H. T. M. (2021). Students' and Teachers' Perceptions on the Impacts of Service-Learning in a Language Course. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 29(3), 69-84. Scopus. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.s3.04>

Buitrago-Bonilla, R., & Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>

Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276. <https://doi.org/10.15581/004.18.4674>

Buss, M., López, M. J., Rutz, A., Coelho, S., de Oliverira, C., & Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78.

Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>

- Camacho-Miñano, M., & Girela-Rejón, M. (2017). Evaluation of a proposal for training in gender in Physical Education among students of Physical Activity and Sport Science Studies. *cultura_ciencia_deporte*, 12(36), 195-203. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Campo, L. (2015). Una rubrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Candela, P., Sánchez, M., & Ávila, M. (2020). Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes. *Alteridad*, 16(1), 38-50. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Emotional Self-Regulation through Introjective Practices in Physical Education. *Education Sciences*, 10(8), 208. <https://doi.org/10.3390/educsci10080208>
- Cañadas, L. (2021). University Service-Learning in physical activity, physical education, and sport settings: A systematic review. *Educacao e Pesquisa*, 32, 1-19. Scopus. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>
- Caparrós, N., Carbonero, D. C., & Raya, E. (2016). Construir conocimiento desde la práctica: Ejemplos de sistematización en Trabajo Social. *Interacción y perspectiva revista de trabajo social*, 7(1), 19.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & Salvador-García, C. (2021). Contraste de dos modalidades de Aprendizaje-Servicio en la formación de profesorado de Educación Física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 367-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9381>
- Capllonch, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Conflict resolution strategies in physical education. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 133, 50-67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04)
- Castillo-Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica educativa. *Observatorio de Bioética i Dret.*, 21(2), 65-74.
- Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. (2015). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física (Dialogic learning and interactive groups in physical education). *Retos*, 25, 174-179. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34508>
- Cervantes, C., & Meaney, K. (2013). Examining Service-Learning Literature in Physical Education Teacher Education: Recommendations for Practice and Research. *Quest*, 65(3), 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>
- Chacon-Hurtado, D., Sirota, S., & Hertel, S. (2022). *Teaching Engineering for Human Rights: Lessons Learned from a case study-based undergraduate class*.
- Chan, S. C. F., Ngai, G., Yau, J. H.-Y., & Kwan, K. P. (2021). Impact of International Service-Learning on Students' Global Citizenship and Intercultural Effectiveness Development.

International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement, 9(1).

Scopus. <https://doi.org/10.37333/001C.31305>

Chang, S., Anagnostopoulos, D., & Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1078-1089.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.004>

Chappi, T. (2023). Trascendiendo textos y contextos: Metodología para investigar polémicas mediáticas. *Correspondencias & Análisis*, 17, 33-53. <https://doi.org/10.24265/cian.2023.n17.02>

Chavez-Montero, A. (2018). *La utilización de una metodología mixta en investigación social* (MZ Diseño Editorial). UTMACH.

Chiva-Bartoll, O., Capella Peris, C., & Pallarès Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>

Chiva-Bartoll, Ó., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>

Chiva-Bartoll, O., & 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. Scopus.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

Chiva-Bartoll, O., Marave-Vivas, M., Ruiz-Montero, P., & Salvador-Garcia. (2021). *Aprendizaje-Servicio a través de actividades físico-deportivas y Educación Física en contextos universitarios con diversidad cultural*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5790316>

Chiva-Bartoll, O., Moliner, M., & Salvador, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111, 104841. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104841>

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/ceed.60191>

Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., & Ruiz-Montero, P. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: The views of Spanish Physical Education Teacher Education students. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 699-712. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937079>

Choi, Y., Han, J., & Kim, H. (2023). Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5>

- Chua, C. C. (2010). Rethinking Community-Service Education in Singapore Schools. *Social Space*, 94-97. https://ink.library.smu.edu.sg/lien_research/67
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquía.
- Collazo, L., & Geli, A. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154. <https://doi.org/10.35362/rie730295>
- Cone, D., & Harris, S. (1996). Service-Learning Practice: Developing a Theoretical Framework. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 31-43.
- Contreras, Y. (2019). Bases de la Investigación Cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada. Autores: Anselm Strauss y Juliet Corbin. Universidad de Antioquia, Colombia, 2012. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(1). <https://doi.org/10.22335/rict.v3i2.166>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- De Souza-Barcelar, L., & Carbonero-Martín, M. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: Análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa*, 45, e186508. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945186508>
- Deeley, S., J. L. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea, 192 pp. 3.
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J., & Bermejo, M. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9928>
- Delgado, K., Gadea, W., & Vera-Quiñonez. (2018). *Rompiendo barreras en la investigación* (MZ Diseño Editorial). UTMACH.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa: Vol. III* (Gedisa).
- Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 1-11.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education by John Dewey* (Collier Macmillan Publishers). Kappa Delta Pi.
- Do, S., & Schallert, D. (2004). Emotions and Classroom Talk: Toward a Model of the Role of

Affect in Students' Experiences of Classroom Discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619-634. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.619>

Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Revista de docencia universitaria*, 2(1), 18. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91274/00820113000415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dolgon, C., Mitchell, T. D., & Eatman, T. K. (Eds.). (2017). *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316650011>

Domínguez Rodríguez, F., & Palomares Ruiz, A. (2020). El «aula invertida» como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>

Donoso, T., & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 1-18.

Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9243-5>

Erikson, E. (2004). *Sociedad y Adolescencia*. Siglo xxi.

Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857028044>

Escobar, J., & Bonilla, F. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuaderno hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

Escolano, E., & Herrero, M. (2014). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza para el aprendizaje de la táctica ofensiva en la categoría pre-benjamín de fútbol 8. *Revista de psicología del deporte*, 23(1), 209-217.

Estalella, A., & Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: Hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3).

Fai-Fong, B., N.G, T., Yee, H., & Chow, B. (Eds.). (2022). *Ageing with Dignity in Hong Kong and Asia: Holistic and Humanistic Care* (Vol. 16). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-3061-4>

Felis-Anaya, M., Martos-García, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329.

<https://doi.org/10.1177/1356336X17691215>

Fernández-García, L., & Fernández-Río, J. (2018). Proyecto Wonderwall: Identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria (Project Wonderwall).

- Emotions' identification and management in Primary Education Physical Education). *Retos*, 35, 381-386. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63259>
- Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B., & Dalgaard, N. (2021). PROTOCOL: Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1157. <https://doi.org/10.1002/cl2.1157>
- Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: A moral endeavour. *Studies in Higher Education*, 38(4), 613-622. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594501>
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. *CONTEXTOS EDUCATIVOS-REVISTA DE EDUCACION*, 328-329.
- Flick, U. (2004). *Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos* (Morata).
- Franco-Sola, M., Figueras Comas, S., Campos-Rius, J., & Sebastiani Obrador, E. M. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 65-81. <https://doi.org/10.18172/con.4656>
- Franco-Sola, M., & Figueras, S. (2020). SERVICE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION: IMPLEMENTATION MODEL IN HIGH EDUCATION. *REVISTA IBEROAMERICANA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE*, 9(1), 114-123. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Franklin, K., Halvorson, S. J., & Brown, F. (2023). Impacts of service learning on tourism students' sustainability competencies in conflict-affected Bamyan, Afghanistan. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2022-0112>
- Fredrickson, B. (2011). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: *Am Psychol*, 56(3).
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *University of Nebraska. Digital Commons*, 1-8. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- Furco, A. (2010). *The community as a resource for learning: An analysis of academic service-learning in primary and secondary education*. The nature of learning using research to inspire practice OECD.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garay Ibañez, B., López-de-Arana Prado, E., Vizcarra Morales, M., & Larrazabal Barrio, X. (2021). Análisis de una propuesta de Aprendizaje-Servicio en Educación Física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 47-64. <https://doi.org/10.18172/con.4592>

- Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L., & Feliciano García, L. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- García, L., Gutiérrez, D., & Fernández Bustos, J. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: Una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 113-121. <https://doi.org/10.18172/con.3913>
- García Laso, A., Martín Sánchez, D., Costafreda Mustelie, J., Nuñez Varela, E., & Rodríguez Rama, J. (2019). Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico*, 441-446. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0091>
- García Romero, D., & Lalueza, J. (2019). Procesos de Aprendizaje en Aprendizaje-Servicio Universitario: Una Revisión Teórica. *Educación XXI*, 22(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- García-Campos, J., Sarabia-López, S., & Hernández-Chavez, P. (2022). Tres grandes enigmas de los sesgos cognitivos. *SCIO: Revista de Filosofía*, 22, 99-125. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.1031
- García-Monge, A., & González-Calvo, G. (2020). Aula extendida: Acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia «teoría-práctica» Extended classroom: Bringing the university classroom closer to the school context in order to reduce the distance between «theory and practice». *RETOS-NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA DEPORTE Y RECREACION*.
- García-Rico, L., Martínez-Munoz, L., Santos-Pastor, M., & 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>
- García-Rico, L., Muñoz, L. F. M., & Santos-Pastor, M. L. (2021). University Service-Learning as a promoter of social commitment in Physical Activity and Sport students. *Estudios Pedagogicos*, 47(4), 149-165. Scopus. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400149>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., & Ruiz-Montero, P. (2021). The building up of professional aptitudes through university service-learning's methodology in sciences of physical activity and sports. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103402>
- Garrick, J. (1999). Doubting the philosophical assumptions of interpretive research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 147-156. <https://doi.org/10.1080/095183999236222>
- Gerdin, G., Philpot, R., & Smith, W. (2018). It is only an intervention, but it can sow very

- fertile seeds: Graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. *Sport, Education and Society*, 23(3), 203-215. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174846>
- Gil, J., Francisco, A., & Moliner, L. (2012). *La educación física y el aprendizaje servicio: Abriendo el entorno natural a la escuela*.
- Giles Girela, F. J., Trigueros Cervantes, C., & Rivera García, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *PUBLICACIONES*, 49(4), 69-87. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11729>
- Giles Jr, D., & Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Service Learning, General*.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García López, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine publishg company.
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., Hall, N., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715-733. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.715>
- Gray, S., Treacy, J., & Hall, E. (2019). Re-engaging disengaged pupils in physical education: An appreciative inquiry perspective. *Sport, Education and Society*, 24(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1374942>
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la desconolización al nuevo antiimperialismo decolonial*.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications Newbury Park, Calif.; WorldCat.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. PAIDOS.
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hernández-Ramírez, C. (2019). La perspectiva de género en las prácticas deportivas: Hacia una visión coeducativa en educación física. *Diálogos sobre educación*, 20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.592>

- Herold, F., & Waring, M. (2018). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Sport, Education and Society*, 23(1), 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Hortigüela, D., Palacios, A., & López, V. (2018). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Howards, G. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-26.
- Ierullo, M. (2016). The Institutionalization of Service- Learning Projects in Argentine Schools. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1). <https://doi.org/10.37333/001c.29631>
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. (Observatorio para la igualdad de oportunidades, Vol. 1). Red2red. <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Kenworthy-U'Ren, A. (2008). A Decade of Service-learning: A Review of the Field Ten Years after JOBE's Seminal Special Issue. *Journal of Business Ethics*, 81(4), 811-822. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9549-3>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. (Prentice Hall).
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista tema de educación*, 7.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (1998). Amorrortu.
- Laudadío, J., & Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1). <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.1.8>
- Leibowitz, B., Ndebele, C., & Winberg, C. (2014). 'It's an amazing learning curve to be part of the project': Exploring academic identity in collaborative research. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1256-1269. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801424>
- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Rodríguez-González, P., Pulido, J. J., & Fernández-Río, J. (2023). How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 65, 102360. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102360>
- León-Olivares, J., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. (2019). Efectos de

- un programa de entrenamiento concurrente sobre la condición física percibida, el estado emocional y la calidad de vida de personas adultas-mayores. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 14(2), 184-189.
- Lewis, A., Huebner, E., Malone, P., & Valois, R. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Liesa Orús, M., Latorre Cosculluela, C., Cored Bandrés, S., & Vázquez Toledo, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de Aprendizaje-Servicio: Un análisis desde las percepciones de los implicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.77519>
- Linnenbrink, E. (2007). *The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation, and Engagement* (En PA Schutz&R. Pekrun (Eds.)).
- LLeixa, M., Soler, S., & Serra, P. (2019). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física (Gender perspective in the training of Physical Education teachers). *Retos*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Lleixà, T., & Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106. <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1138>
- López, E., Vizcarra Morales, M., & Calle-Molina, M. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio.... *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- López, I., & Benítez, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: Una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- López Pastor, V., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J., & Monjas Aguado, R. (2015). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- López-de-Arana, E., Vizcarra Morales, M., & Calle-Molina, M. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio.... *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- Lorenzo Moledo, M. del M., Ferraces Otero, M. J., Pérez Pérez, C., & Naval Durán, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: Variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-60. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Lorenzo, V., & Matallanes, B. (2013). Desarrollo y Evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. . . *Vol.*, 2(2), 155-

176.

Losada, I. (2018). *El papel de la universidad en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. Universidad de cantabria; <https://doi.org/10.22429/Euc2018.075>.

Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. (2019). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27.

<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>

Lund, D. E. (Ed.). (2018). *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (1.ª ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119144397>

Mansfield, L., Caudwell, J., Wheaton, B., & Watson, B. (Eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education*. Palgrave Macmillan UK.

<https://doi.org/10.1057/978-1-137-53318-0>

Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.

<https://doi.org/10.1177/1356336X000063001>

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente. *Red de revistas científicas de América latina, el caribe, españa y portugal*, 46(158).

Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Litexsa Venezolana.

Maturana, H. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Universitaria.

Maturana, H., & Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Universitaria.

Maxwell, J. (2016). Expanding the History and Range of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27. <https://doi.org/10.1177/1558689815571132>

Mayor, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Páginas de Educación*, 12(2), 23-42. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>

McAdams, D., & Logan, R. (2004). What is generativity? En *The generative society: Caring for future generations*. (pp. 15-31). American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/10622-002>

Méndez Alonso, D., Pérez Pueyo, A., Méndez Giménez, A., Fernández Río, F., & Prieto Saborit, J. (2016). Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos*, 31, 82-87.

<https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.42577>

Meyer, J. (2010). El objeto de estudio como sustento esencial de la investigación en Comunicación. *Pangea. Revista de Red Académica Iberoamericana de Comunicación*, 1(1), 108-123. <https://doi.org/10.52203/pangea.v1i1.14>

- Millis, B. (2010). *Cooperative learning en higher education: : Across the Disciplines, Across the Academy* (1.^a ed.). Routledge.
- Mitchell, T., & Rost-Banik, C. (2020). Service-learning cohorts as critical communities. *Educational Studies*, 46(3), 352-367. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584855>
- Morgan, D. (1996). FOCUS GROUPS. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, H., Parker, A., & Roberts, W. (2019). Community sport programmes and social inclusion: What role for positive psychological capital? *Sport in Society*, 22(6), 1100-1114. <https://doi.org/10.1080/17430437.2019.1565397>
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, 12, 14.
- Naudé, L. (2015). On (Un)common Ground: Transforming from Dissonance to Commitment in a Service Learning Class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0002>
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 174-185. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.823545>
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Asamblea General de Naciones Unidas*, 1-40.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Cerrillo, R. (2016). *A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3046.1841>
- Ortega, L. (2006). Pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la educación física. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 2(1), 77-99.
- Ospankulov, Y., Nurgaliyeva, S., Kunai, S., Baigaliev, A., & Kaldyhanovna, K. (2022). Using physical education lessons to develop the autonomy of primary school children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(2), 601-614. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6856>
- Padilla-Hernández, A., Gámiz-Sánchez, V., Romero-López, M. ^a A., & Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Cartuja s/n, 18011, Granada, España. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 32, 1-16. <https://doi.org/10.17013/risti.32.1-16>
- Palacios-Ceña, D., & Corral, E. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería Intensiva*, 21(2), 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2009.11.003>
- Palpacuer, C., Curtis, J., & Curran, M. (2018). Shaping the vision for service-learning in language education. *Foreign Language Annals*, 51(1), 169-184. <https://doi.org/10.1111/flan.12329>
- Palumbo, M., & Vacca, L. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales:

- Precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Parejo Llanos, J., De Las Heras, M., & Hayes, A. (2021). La dinamización musical del patio escolar: Resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 167-194. <https://doi.org/10.5209/reciem.69734>
- Parson, L., & Ozaki, C. (Eds.). (2020). *Teaching and Learning for Social Justice and Equity in Higher Education: Foundations*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44939-1>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- 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. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>
- Peres, V. (2019). Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 27(1), 145-148. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20190016>
- Pérez Pérez, C., González González, H., Lorenzo Moledo, M., Crespo Comesaña, J., Belando Montoro, M., & Costa París, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: Un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Pérez, S., Moreno-Doña, A., Trigueros-Cervantes, C., & Rivera-García. (2023). La educación en valores en la formación de profesores de educación física: ¿Un asunto pendiente? *MOVIMIENTO*, 29.
- Pérez-Gómez, I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 262-265. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14638>
- Pérez-López, I., & Navarro Mateos, C. (2023). Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar (Gamifying is not playing, but playing helps to gamify). *Retos*, 50, 1-7. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99443>
- Perold, H., Tapia, M., González, A., & Montes, R. (2008). *Civic Service and Volunteering in*

Latin America and the Caribbean. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario; Volunteer and Service Enquiry Southern Africa; Washington University in St Louis: The Center for Social Development; Innovations in Civic Participation. 2, 1-249.

Piedra, J., García-Pérez, R., Latorre, A., Quiñones, C., & de Sevilla, U. (2013). GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA. ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS COEDUCATIVAS. *PROFESORADO-REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACION DE PROFESORADO*, 17(1), 221-241.

Quinn-Patton, M. (1990). *Qualitative Research and evaluation methods* (3.^a ed.). SAGE Publications.

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*.

Quivy, R., & Carnpenhoudt, L. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales* (Raymond). Limusa.

Raga, M., Reyes, I., & Reyes, J. (2015). La formación axiológica en los profesionales cubanos de la salud: Una mirada hacia la universidad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(1), 79-88.

Ramírez, M., & Lugo, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>

Rifà, M. (2018). *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere: Educació i Pedagogia*. XARXA VIVES D'UNIVERSITATS.

Ríos, M., & Panchón, C. (2018). *I Encuentro pedagógico sobre buenas prácticas en la inclusión deportiva Pluridiscapacidad y derecho a la inclusión en la educación físi a y el ocio deportivo. ¿Realidad o utopía?* (Institut de Desenvolupament professional).

Rivas-Valenzuela, J., Rivera-García, E., & Trigueros-Cervantes, C. (2021). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 167-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>

Rodrigues, L., Barreto, M., Pinto, C., & Teixeira, E. (2018). Tecnologia educacional para mediar práticas educativas sobre alimentação complementar na Amazônia: Estudo de validação. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28, 29-40. <https://doi.org/10.17013/risti.28.29-40>

Rodríguez, G., Gil, J., García, E., & Aljibe, E. (1996). Tradición y enfoques de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 36.

Rodríguez, J., & Annacontini, G. (2019). Metodologías narrativas en educación. *Pedagogias UB*.

Rowe, A., Fitness, J., & Wood, L. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.847506>

- Sáez, I., Loroño, M., & Domínguez, I. (2013). SERVICE-LEARNING IN UNIVERSITY INNOVATION. AN EXPERIENCE CONDUCTED IN THE TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS. . . *Vol.*, 2.
- Said, H., Ahmad, I., Hassan, Z., & Awang, Z. (2015). Service Learning as Critical Pedagogy: Implications for Student Community Awareness and Citizenship Development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2p471>
- Salam, M., Awang-Iskandar, D., Ibrahim, D., & Farooq, M. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Sandin, P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandoval, C. (1996). *La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos*.
- Sandoval-Iniesta, A., & Alonso-Roque, J. (2023). Hacia la inclusión social a través del deporte: El caso de un programa educativo para menores en conflicto con la ley. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.569411>
- Sandoval-Obando, E., Pareja Arellano, N., Acevedo-Duque, A., Riquelme-Brevis, H., Hernández-Mosqueira, C., & Rivas-Valenzuela, J. (2022). Understanding the Relational Dynamics of Chilean Rural Teachers: Contributions from a Narrative-Generative Perspective. *Sustainability*, 14(14), 8386. <https://doi.org/10.3390/su14148386>
- Santos, M., Ferraces, M., Godas, A., & Lorenzo, M. (2018). VERG. *Psicothema*, 30.2, 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Santos-Pastor, M., Canadas, L., & Martínez-Munoz, L. (2020). Limitations of service-learning in initial training in physical activity and sports. *RETOS-NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA DEPORTE Y RECREACION*, 37, 505-513.
- Santos-Pastor, M., Canadas, L., Martínez-Munoz, L., & García-Rico, L. (2020). Diseño y evaluación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XXI*, 23(2), 67-93. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25422>
- Santos-Pastor, M., Martínez-Munoz, L., Garoz-Puerta, I., & García-Rico, L. (2021). REFLECTION IN UNIVERSITY SERVICE-LEARNING IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT. KEYS TO PERSONAL, ACADEMIC AND PROFESSIONAL LEARNING. *CONTEXTOS EDUCATIVOS-REVISTA DE EDUCACION*, 27, 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>

- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., Garoz-Puerta, I., & García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Santos-Pastor, M., Ruiz-Montero, P., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte (España, Andalucía, Registro propiedad intelectual num. MA-00375-2021)*. Junta de Andalucía. 27.
- Scales, P., Roehlkepartain, E., Gardner, H., Neal, M., Holland, B., Nash, E., Cohen, A., Bradley, R., Shumer, R., Vogelgesang, L., Piscatelli, J., Lawrence, N., & Shields, T. (2005). Growing to Greatness. The State of Service-Learning Project. *The National Youth Leadership Council*, 1-120.
- Serra, P., Soler, S., & Vilanova, A. (2018). *Decàleg per a professorat universitari i personal investigador de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFiE)* (Coplefc).
- Serra, P., Vizcarra-Morales, M., Ibáñez, B., Grau, M., & Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(3), 821. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56959>
- Shawna, Sh. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- SiiS. (2018). *Promoción del deporte en colectivos en situación de exclusión socioeconómica: Principios de actuación y buenas prácticas* (Fundación Eguía Careaga Fundazione).
- Soto, N., Santos-Pastor, M., & Álvarez, M. (2021). Aprendizaje-Servicio en Educación Física en Educación Secundaria: “Efecto Mariposa”. *Ocio y Educación. Experiencias, innovación y transferencia*, 35-50.
- Spring, K., Grimm, R., & Dietz, N. (2008). Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, Community Service and Service-Learning in America's Schools. *Corporation for National and Community Service*, 1-44.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (2a. ed). Morata.
- Strauss, A. (1988). Qualitative Analysis for Social Scientists. *Contemporary Sociology*, 17(3), 430. <https://doi.org/10.2307/2069712>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco, Revista de educación*, 2(31), 365-379.
- Tapia, M. N. (2014). *La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo*. Cuadernos de Pedagogía.

- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Paidós).
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2015). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Moreno-Doña, A. (2020). The big ban theory o las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la educación física escolar. *RETOS-NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA DEPORTE Y RECREACION*, 37, 8.
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo*.
- Trigwell, K., Ellis, R., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.549220>
- Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Tryggvason, M. (2012). Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633998>
- Valdivielso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M., & Vila, E. (2008). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *Educación, género y democracia en la formación docente*, 117-140. file:///Users/johanrivas/Downloads/Dialnet-EducacionYGeneroEnLaFormacionDocenteEnUnEnfoqueDeE-5783797.pdf
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van Manen, M. (2003a). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2003b). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Varela, D., Losada, A., & Fernández, J. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física Service-Learning and inclusion in primary education. A systematic review from Physical Education. *RETOS-NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA DEPORTE Y RECREACION*, 36, 611-617.

- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernoblisky, L., Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábai, N., Neiman, G., Quaranta, G., & Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vergés, N., Freude, L., & Camps, 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>
- Vizcarra-Morales, M. T., Bastarrica-Varela, O., Gamito-Gómez, R., & Martínez-Abajo, J. (2021). Evaluations of a Service-Learning experience in the Campus Bizia Lab program. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 213-230. Scopus. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400213>
- Washburn Madrigal, S., Chaves Salas, L., Valverde-Hernández, M., & Páez Cerdas, W. (2022). La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48924>
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/1468136000200091>
- Weise, C., & Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576. <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>
- Wright, P., Gray, S., & Richards, K. (2021). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The Curriculum Journal*, 32(1), 67-86. <https://doi.org/10.1002/curj.85>
- Xicoténcatl- Félix, M & Romero, G. (2020). Identificando valores en una universidad pública. *Revista de Educación MENDIVE*, 18(2), 288-301.
- 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. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Zamorano García, M., Gil Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física / Generated Emotions By Various Types Of Games In Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 69(2018). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.001>
- Zayas Latorre, B., Gozávez Pérez, V., & Gracia Calandín, J. (2018). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación

Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>
Zorrilla-Silvestre, L., Valverde Esteve, T., Carreguí Ballester, J., & Gómez Delgado, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: Aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *PUBLICACIONES*, 49(4), 165-181. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11734>

VII. ANEXOS

ANEXO I: Protocolo de Entrevista

PAUTAS PARA REALIZAR ENTREVISTAS INDIVIDUALES CON DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD QUE DIRIGEN LOS PROYECTOS DE APS-AFD. Propuesta general (acción “DOCENTES”)

Procedimiento

- A continuación, se presenta un guion para realizar las entrevistas individuales a los docentes universitarios que propone proyectos de ApS en sus asignaturas de la universidad.
- Se llevará a cabo una vez que hayan concluido todas las acciones previstas en el proyecto ApS.
 - Podrá realizarse un grupo focal a modo de reflexión final y valoración de lo realizado en cada una de las universidades (se acordará cuál va a ser la persona que modere el debate)
 - Podrá realizarse uno o varios grupos de debate con las personas que forman parte del I+D +i, en tal caso será acordada por el grupo coordinador y se comunicará a las personas participantes el día y la hora.
- Es importante no dejar pasar excesivo tiempo entre el final del proyecto y la realización del grupo de debate.
- El debate será grabado, previa autorización (grabar en el audio también la autorización expresa) de las personas participantes, y será transcrita.
- En caso de no contar con masa crítica suficiente el guión podría ser utilizado como entrevista o como cuestionario abierto o incluso como un guión para la autoevaluación.

Al comienzo de la grabación se han de indicar los siguientes datos:

- Nombre y apellidos de la personas que participan en la entrevista, y a qué universidad pertenece
- Verbalizar día y hora

- Informar sobre el objetivo de la entrevista, que pretende ser una valoración de la consecución y desarrollo de los proyectos de ApS (U) que hemos puesto en marcha, y para que va a ser utilizada la información recogida. Leer la información que se ha colocado antes de las preguntas con la grabación en marcha,
- Informar sobre la duración aproximada y que se deberán respetar las indicaciones dadas por la persona moderadora en todo momento
- Grabar el consentimiento informado
- CONTEXTO DESDE DONDE HACER LAS PREGUNTAS: estas ayudarán a generar la discusión entre los participantes en todas y cada una de las preguntas (contexto a la hora de hacer las preguntas): Capitalismo; Patriarcado; Racismo; Colonialismo.

Esta acción en la que vas a participar forma parte del proyecto de investigación **Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física Y Deporte. Oportunidad para la Inclusión Social (Activat@S)** aprobado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyo objetivo es valorar en los agentes implicados el impacto de los proyectos de ApS U en AFD con colectivos en situación de vulnerabilidad socioeconómica como herramienta para su inclusión social.

Los Investigadores Principales (IP) del proyecto son M^a Luisa Santos de la Universidad Autónoma de Madrid y Enrique Rivera de la Universidad de Granada, que junto a otro profesorado investigan en torno a los proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario, para que el alumnado esté cada vez mejor preparado y contribuya a la construcción de una sociedad más justa. Las personas participantes forman parte de la Red RIADIS (www.riadis.es).

A partir de la información obtenida se espera avanzar y mejorar en el diseño, supervisión y evaluación de dichos proyectos. Por ello, es necesario saber que:

- Sus datos personales serán custodiados por la Universidad Autónoma de Madrid, como responsable, siendo, el consentimiento a participar, la causa que amparará su tratamiento;
- Se trabajará con archivos totalmente anonimizados de manera que cualquier dato personal que pudiera identificarle, será eliminado;

- No se cederán los datos personales: la información se utilizará exclusivamente con una finalidad investigadora y de mejora académica;
- Se guardarán los datos sólo mientras dure la investigación –estimada en 4 años- y una vez finalizada ésta será destruida de forma segura;

Cualquier persona participante podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, supresión y portabilidad, de limitación y oposición a su tratamiento, ante la investigadora principal del proyecto (marisa.santos@uam.es/629693115). Si no fuera atendido en su solicitud, sepa que puede acudir a la Agencia Española de Protección de Datos (www.aepd.es).

Se puede consultar información adicional y detallada en materia de protección de datos de la Universidad Autónoma de Madrid en la siguiente página (<https://www.uam.es/uam/investigacion/comite-etica>).

La política de privacidad de Google puedes consultarla en: [Política de Privacidad – Privacidad y Condiciones – Google](#)

ANEXO II: GUIÓN DE LA ENTREVISTA

El guion de la entrevista ha sido elaborado con el apoyo del grupo de trabajo I+D+i mencionado anteriormente. Siendo una guía a la hora de realizar las entrevistas.

	PREGUNTAS-EJE	SUB-PREGUNTAS
DIMENSIÓN 1 SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE- SERVICIO	1.1.- ¿Qué asignatura o asignaturas de las que impartes en tu docencia vinculas con los proyectos de ApSU que realizan tus estudiantes?	
	1.2.- ¿Me puedes explicar cómo pones en acción la propuesta del ApSU en tu docencia?	
		1.2.1. ¿Cómo se establece la relación con las entidades donde vas a realizar el ApSU? ¿Cuáles son los criterios?
		1.2.2. ¿Cómo se realiza la planificación y preparación de las propuestas de ApSU?
		1.2.3. ¿Cómo se lleva a cabo la coordinación de las personas implicadas en los proyectos de ApSU?
		1.2.4. ¿Qué acciones pones en marcha para realizar la evaluación global del proyecto de ApSU y quiénes participan en ella: Alumnado, Entidad, ...)
DIMENSIÓN 2 RELACIÓN CON ENTIDADES	2.- ¿Cuál es el papel que juegan las entidades en los proyectos de ApSU que pones en marcha?	
		2.1. ¿Qué tipo de relación se establece con las entidades cuando colaboras en los proyectos de ApSU?
		2.2. ¿Cómo se compaginan las necesidades y los tiempos de dedicación de las entidades con las del alumnado y las tuyas?
		2.3. ¿Cuáles consideras que son los aportes de las propuestas de ApsU para las entidades con las que colaboras?
		2.4. ¿Cuáles serían las condiciones temporales, espaciales, curriculares y formativas que las instituciones universitarias debieran facilitar para la realización de un ApSU comprometido con las entidades en las que se propone el trabajo comunitario?
DIMENSIÓN 3 SENTIMIENTOS,	3. ¿Qué piensas que aporta a tus estudiantes participar en experiencias de ApSU?	

PERCEPCIONES, SATISFACCIÓN		3.1. ¿Cuál es tu percepción sobre el valor otorgado a las experiencias de ApSU por los diferentes actores que participan?
		3.2. ¿Qué grado de compromiso percibes que existe por parte de cada uno de los actores que participan en el proyecto?
		3.3. ¿qué estrategias despliegas con tu alumnado para desarrollar el pensamiento crítico?
		3.4. ¿En qué manera las estrategias que has desplegado con tu alumnado les ha ayudado a mejorar sus competencias y a desarrollar su capacidad de reflexión crítica?
DIMENSIÓN 4 IMPACTO SOCIAL	4. ¿Qué piensas sobre el impacto social que las propuestas de ApSU pueden tener?	
		4.1. ¿Qué beneficios, desde tu opinión, tiene para las entidades participantes?
		4.2.- ¿Cuáles serían los beneficios que reporta el ApSU a la asignatura o asignaturas que impartes? ¿Y para la Universidad?
		4.3. ¿Has sentido la presencia de limitaciones desde la Universidad o las entidades para llevar a la práctica el ApSU? ¿Qué tipo de limitaciones?
DIMENSIÓN 5 SOBRE EL ROL DEL DOCENTE	5. ¿Has reflexionado alguna vez en los motivos que te han llevado a la utilización del ApSU en tu docencia?	
		5.1. ¿Qué te aporta como docente utilizar el ApSU en tus clases? ¿Por qué?
		5.2.- Si tuvieras que situar el ApSU en el marco de las corrientes ideológicas que marcan la Educación. ¿En cuál la posicionas?

Se tendría que acompañar con los atributos de la persona entrevistada. Serían preguntas finales que habría que definir en función de lo que nos interese. Universidad; experiencia docente en Universidad y en ApSU, Cargo académico, departamento.

Universidad	Grado vinculado al ApSU	Asignatura vinculada al ApSU	Cargo Académico	Experiencia docente			..
				No Universitaria	Universitaria	En ApSU	

Sexo	Experiencia Universidad	Experiencia ApS	Ámbito del ApS	Grado o Master ApSU	Asignatura ApSU

ANEXO III: Consentimiento informado para participar de las entrevistas

CONSENTIMIENTO INFORMADO ACADÉMICOS ENTREVISTAS

Estimada/o Sr./Sra.:

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación titulada PRESENCIA DE UN MODELO INTEGRAL PARA EVALUAR EXPERIENCIAS DOCENTES RELACIONADAS CON APRENDIZAJE Y SERVICIO UNIVERSITARIO Y EDUCACIÓN FÍSICA, a cargo del investigador: Johan Rivas Valenzuela, doctorando del programa de doctorado en Educación de la Universidad de Granada.

Esta tesis doctoral está siendo dirigida por el Doctor Enrique Rivera García de la Universidad de Granada. Además, es una investigación vinculada con el proyecto de investigación: Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) en Actividad Física Y Deporte. Oportunidad para la Inclusión Social (Activat@S). Aprobado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyo objetivo es valorar en los agentes implicados el impacto de los proyectos de ApS U en AFD con colectivos en situación de vulnerabilidad socioeconómica como herramienta para su inclusión social. Los Investigadores Principales (IP) del proyecto son M^a Luisa Santos de la Universidad Autónoma de Madrid y Enrique Rivera de la Universidad de Granada, que junto a otro profesorado investigan en torno a los proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario, para que el alumnado esté cada vez mejor preparado y contribuya a la construcción de una sociedad más justa. Las personas participantes forman parte de la Red RIADIS (www.riadis.es).

Este es un formulario de consentimiento informado, que tiene como objetivo entregar toda la información Ud. necesite para decidir si desea participar o no en esta investigación. El Investigador responsable hablará con usted para explicarle en qué consiste la investigación y usted puede realizar todas las preguntas que desee en cualquier momento antes de tomar una decisión. Si usted está de acuerdo en participar se le pedirá que firme este formulario de consentimiento y se le entregará una copia de este documento.

Su participación en la investigación se concreta a través de una entrevista individual semi-estructurada que nos permitirá conocer el papel del docente universitario en los proyectos

de Aprendizaje-Servicio que se llevan a la práctica en el ámbito universitario vinculado con la formación de docentes en Educación Física.

Deseamos contar con su colaboración por dos razones: trabajar con propuestas de ApSU y porque ejerce su docencia una universidad formadora de profesoras y profesores vinculada al ámbito de la Educación Física.

Su participación es voluntaria, y se le pedirá que pueda responder honesta y abiertamente, resguardando su anonimato y permitiendo que se le pueda grabar la entrevista (en audio o vídeo) para posteriormente transcribir esa información y poder analizarla.

La entrevista tendrá una duración aproximada entre 60 y 90 minutos y se realizará a través de videoconferencia o de forma presencial, según las posibilidades de las personas participantes.

Su participación en esta investigación no conlleva riesgos para su salud mental o física.

Si usted no desea participar esto no implicará sanción alguna. Además, usted tiene el derecho de negarse a responder preguntas concretas, y puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento. Su privacidad será protegida, pues la información recogida en esta investigación será anónima y no se entregará información alguna que pueda individualizarle, ya sea hacia sus autoridades como a la comunidad científica.

Usted se beneficiará de forma indirecta ya que, si lo desea, se le entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación.

Su participación en este estudio no implica costos, por lo que no existe pago por participar en él.

Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, de divulgación en revistas científicas y eventos del mismo carácter.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en este estudio puede contactar al investigador responsable de este estudio Johan Rivas Valenzuela a través de Email: [REDACTED] o realizando su consulta al director de la tesis: Enrique Rivera García a través del Email: [REDACTED]. Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Granada.

Quedando en claro los objetivos del estudio, la explicitación de mi participación, posibles riesgos y beneficios, confidencialidad y aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en este estudio.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo,....., con Documento identificativo nº.....,

- He leído y conversado la información anterior con el investigador responsable. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.
- Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).
- Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.
- Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.
- He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con el Investigador Responsable: Johan Rivas Valenzuela a través del Email: [REDACTED] o realizando la consulta al director de la tesis: Enrique Rivera García a través del Email: [REDACTED].

Acepto participar en la investigación titulada PRESENCIA DE UN MODELO INTEGRAL PARA EVALUAR EXPERIENCIAS DOCENTES RELACIONADAS CON APRENDIZAJE Y SERVICIO UNIVERSITARIO Y EDUCACIÓN FÍSICA, a cargo del investigador: Johan Rivas Valenzuela, doctorando del programa de doctorado en Educación de la Universidad de Granada.

Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Firmado elde.....de 2022

La persona participante D./D ^a .	El investigador Johan Rivas Valenzuela

Anexo IV. Libro de códigos del software Nvivo de la tesis doctoral

Esta tabla proporciona un espacio para describir y definir cada categoría central de análisis. Puedes adaptarla según tus necesidades específicas y agregar más detalles según la complejidad de tu investigación.

Nombre	Descripción
GRUPO FOCAL Y ENTREVISTAS APS	Código principal de la tesis doctoral
PROCESO DE APS DOCENTES	El proceso que implica la participación de los docentes en Aprendizaje y Servicio (APS), que es una estrategia educativa que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad.
APS Y UNIVERSIDADES	Relacionado con la integración de Aprendizaje y Servicio en el ámbito universitario, explorando su implementación y efectos en las instituciones educativas
Asignaturas ofertadas	Los cursos académicos que están disponibles para los estudiantes, y cómo estas asignaturas pueden estar vinculadas o influir en el enfoque de APS.
Asociado a Grado	La relación entre el Aprendizaje y Servicio y los programas de grado o máster en las universidades.
Asociado a Máster	La relación entre el Aprendizaje y Servicio y los programas de grado o máster en las universidades.
Celebraciones	Eventos o actividades festivas relacionadas con el Aprendizaje y Servicio.
Creditos como asignatura	Explora cómo los créditos académicos pueden atribuirse a la participación en proyectos de APS.
mision universitaria	La misión y visión de la universidad en relación con el Aprendizaje y Servicio.

Nombre	Descripción
oficinas de APS	Las estructuras organizativas dentro de la universidad encargadas de gestionar y promover el Aprendizaje y Servicio
Popularidad del APS	La percepción y aceptación general del Aprendizaje y Servicio en la comunidad universitaria.
Prácticas universitarias	Experiencias prácticas que los estudiantes llevan a cabo como parte de su formación académica.
Red de contactos	La red de relaciones y conexiones que se establecen a través de la participación en proyectos de APS.
Sueño del profesorado	Las aspiraciones y metas profesionales de los docentes en relación con el Aprendizaje y Servicio.
Universidades participantes	Las instituciones educativas que colaboran o participan en iniciativas de Aprendizaje y Servicio.
CONSTRUYENDO COMPETENCIAS	Se refiere al desarrollo de habilidades y competencias a través del Aprendizaje y Servicio.
Competencias valóricas y emocionales	Desarrollo de habilidades emocionales y éticas a través de proyectos de APS.
Aprendizaje en valores	El proceso de adquirir conocimientos basados en valores éticos y morales.
Competencias emocionales	Desarrollo de habilidades emocionales y éticas a través de proyectos de APS.
compromiso cívico y social	Participación activa de los estudiantes en cuestiones sociales y cívicas a través del Aprendizaje y Servicio.
democracia	Explora cómo el Aprendizaje y Servicio puede contribuir al entendimiento y la práctica de la democracia.
Empatía	Habilidades y actitudes específicas que se pueden desarrollar a través de proyectos de APS.
Generosidad	Habilidades y actitudes específicas que se pueden desarrollar a través de proyectos de APS.

Nombre	Descripción
Investigación en valores	
respeto	Habilidades y actitudes específicas que se pueden desarrollar a través de proyectos de APS.
Competencias del docentes	Las habilidades y conocimientos necesarios para enseñar y aprender, respectivamente, a través del Aprendizaje y Servicio.
Saber y Saber hacer	<p>Saber: Conocimientos teóricos y conceptuales adquiridos por un individuo.</p> <p>Saber Hacer: Habilidades prácticas y destrezas aplicadas en situaciones concretas basadas en el conocimiento adquirido</p>
Ser y estar (convivir en sociedad)	<p>Ser: Características fundamentales de la identidad personal y los valores arraigados en un individuo.</p> <p>Estar (convivir en sociedad): La capacidad y disposición para interactuar y vivir de manera colaborativa en una comunidad o sociedad</p>
Competencias del estudiante	Habilidades, conocimientos y actitudes que un estudiante desarrolla y demuestra a lo largo de su proceso educativo. Pueden incluir habilidades académicas, habilidades sociales, y habilidades de pensamiento crítico.
Saber y Saber Hacer (Competencia instrumental + cognitiva) formar docentes	<p>Saber y Saber Hacer: Adquisición de conocimientos y habilidades específicos.</p> <p>Competencia instrumental: Conjunto de habilidades prácticas necesarias para realizar tareas específicas.</p> <p>Competencia cognitiva: Capacidad para procesar la información de manera efectiva y aplicar el conocimiento en diversas situaciones.</p> <p>Formar docentes: Proceso de preparar a individuos para desempeñar roles educativos, desarrollando tanto sus conocimientos como sus habilidades pedagógicas.</p>
Ser y estar (convivir en sociedad) formar personas	Ser y estar: Desarrollo integral de la identidad personal y la capacidad de relacionarse en sociedad.

Nombre	Descripción
	Formar personas: Proceso educativo centrado en el desarrollo completo de los individuos, incluyendo aspectos emocionales, éticos y sociales, además de habilidades académicas.
CULTURA Y APS	Relaciona el Aprendizaje y Servicio con la cultura, explorando cómo puede influir y mejorar la cultura en diferentes contextos
Mejorar la cultura	Cómo el Aprendizaje y Servicio puede contribuir a mejorar la cultura en las instituciones educativas.
DEFINICION DEL APS	Explora diferentes definiciones y enfoques de Aprendizaje y Servicio.
Acento en lo pedagógico	Enfoques pedagógicos y prácticos relacionados con el Aprendizaje y Servicio.
Acento en lo práctico	Enfoques pedagógicos y prácticos relacionados con el Aprendizaje y Servicio.
Definiciones genéricas	Definiciones amplias y abstractas relacionadas con el Aprendizaje y Servicio.
EDUCACION FISICA Y APS	Explora la relación entre la educación física y el Aprendizaje y Servicio.
Desarrollo de la autonomía	Cómo el Aprendizaje y Servicio puede contribuir al desarrollo de la autonomía en los estudiantes
Desarrollo profesional con el APS	Cómo la participación en proyectos de APS puede contribuir al desarrollo profesional de los educadores.
EF y adultos mayores	La relación entre la educación física y el Aprendizaje y Servicio en el contexto de adultos mayores.
experiencias de APS	Diferentes experiencias y casos relacionados con el Aprendizaje y Servicio.
Futuros maestros	La participación de estudiantes que están en proceso de formación como docentes en proyectos de Aprendizaje y Servicio.

Nombre	Descripción
ESTRUCTURA GENERAL DEL PROYECTO APS	La organización y disposición general de un proyecto de Aprendizaje y Servicio, abarcando sus distintas fases y componentes.
Asociado a prácticas	La conexión entre el Aprendizaje y Servicio y las prácticas profesionales de los estudiantes
Contacto previo con la entidad	La importancia de establecer comunicación y relaciones previas con la organización o entidad donde se llevará a cabo el proyecto de Aprendizaje y Servicio.
Convenios con centros	Acuerdos formales establecidos entre la institución educativa y otros centros o entidades para llevar a cabo proyectos de APS
Desde el curriculum	La integración y conexión de proyectos de Aprendizaje y Servicio con el currículum académico.
Diseño del proyecto ApS	La planificación y estructuración del proyecto de Aprendizaje y Servicio, incluyendo sus objetivos y metodologías.
Etapas del proyecto	Las fases o etapas que componen el desarrollo y ejecución de un proyecto de Aprendizaje y Servicio.
Foco en el aprendizaje	La atención especial al proceso de aprendizaje académico durante la ejecución del proyecto de APS.
Foco en el servicio	La atención especial a la prestación de servicios a la comunidad como parte integral del proyecto de Aprendizaje y Servicio.
Foco en la inclusión	La consideración y promoción de la inclusión de diferentes grupos y comunidades en el proyecto de APS.
Implicación con las familias	La participación activa y colaboración con las familias de los estudiantes en proyectos de Aprendizaje y Servicio
Implicación en la infancia	La participación activa y colaboración con la población infantil en proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Interdisciplinariedad	La integración de diferentes disciplinas académicas en el diseño y ejecución del proyecto de Aprendizaje y Servicio.

Nombre	Descripción
Planificación estratégica de proyectos	La elaboración de planes estratégicos para la implementación exitosa de proyectos de Aprendizaje y Servicio
ESTUDIANTES UNIV. Y EL APS	La relación entre los estudiantes universitarios y su participación en proyectos de Aprendizaje y Servicio
Desarrollo de competencias académicas	El enfoque en el desarrollo de habilidades y conocimientos académicos a través del Aprendizaje y Servicio.
Desarrollo personal del alumnado	El énfasis en el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades no académicas de los estudiantes durante proyectos de APS
Experiencias con entidades	Las vivencias y aprendizajes derivados de la colaboración con diversas entidades durante proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Fomentar la inclusión	La promoción activa de prácticas inclusivas dentro de los proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Fomentar roles desde el profesorado	La estimulación de roles específicos por parte del profesorado para optimizar la participación y aprendizaje de los estudiantes en proyectos de APS.
Percepciones del APS	Las opiniones y perspectivas de los participantes (estudiantes, docentes, comunidades) sobre el Aprendizaje y Servicio.
EVALUACION GENERAL DE PROYECTOS	La evaluación integral de proyectos de Aprendizaje y Servicio, abarcando diferentes dimensiones y actores involucrados
Evaluación por docentes	La valoración y análisis de proyectos de APS por parte del cuerpo docente.
a través de intervenciones	La evaluación que se lleva a cabo a lo largo del desarrollo del proyecto, mediante intervenciones y ajustes según sea necesario
Con el alumnado	La retroalimentación y evaluación directa por parte de los estudiantes que participan en proyectos de Aprendizaje y Servicio

Nombre	Descripción
Cuaderno de aprendizaje	El registro y documentación sistemática de los aprendizajes y experiencias durante el proyecto de APS.
Cuestionarios	El uso de encuestas y cuestionarios para recopilar información y retroalimentación sobre el proyecto de Aprendizaje y Servicio.
Defensa oral	La presentación oral de los resultados y aprendizajes obtenidos a través del proyecto de APS.
Dificultad en el diseño de instrumentos	Desafíos y obstáculos encontrados al crear herramientas de evaluación para proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Dificultades futuras	Posibles retos anticipados que podrían surgir en el futuro en la implementación de proyectos de APS.
Evaluación con todos los agentes	La inclusión de todas las partes interesadas en la evaluación de proyectos de Aprendizaje y Servicio, incluyendo estudiantes, docentes, y la comunidad.
Evaluación de proyectos	El proceso de medir y analizar el rendimiento y los resultados de los proyectos de Aprendizaje y Servicio
Feedback	La retroalimentación proporcionada durante y después de la ejecución de proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Foco en el aprendizaje	La concentración y priorización en el desarrollo académico y personal de los estudiantes como parte integral de proyectos de APS
Foco en el servicio	La atención principal centrada en la prestación de servicios a la comunidad como parte esencial de proyectos de APS.
Focus Group	La utilización de grupos de discusión focalizados para obtener información detallada y perspectivas diversas sobre proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Percepciones de su evaluación	Las opiniones y perspectivas de los participantes sobre el proceso de evaluación de proyectos de APS.
Problemas de la evaluación	Dificultades y desafíos comunes encontrados en el proceso de evaluación de proyectos de Aprendizaje y Servicio.

Nombre	Descripción
Tutorías	La asesoría y orientación proporcionada a los estudiantes durante la ejecución de proyectos de Aprendizaje y Servicio.
valorar por correo electrónico	La evaluación o retroalimentación realizada a través de correo electrónico.
Instrumentos de Evaluación	Las herramientas y métodos utilizados para evaluar el rendimiento y los resultados de los proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Autoevaluaciones	La evaluación que los participantes realizan de sí mismos en relación con los objetivos y resultados del proyecto de APS.
Creación de instrumentos por los estudiantes	La participación activa de los estudiantes en la elaboración de herramientas de evaluación para sus propios proyectos.
Cuaderno de notas	La documentación sistemática de observaciones y aprendizajes durante la ejecución del proyecto.
Diario Reflexivo	El registro personal y reflexivo de las experiencias y aprendizajes de los participantes durante el proyecto.
Entrevistas	Las conversaciones estructuradas o semiestructuradas para obtener información detallada sobre el proyecto de APS.
Google forms	La utilización de formularios de Google como herramienta para recopilar datos y retroalimentación sobre proyectos de Aprendizaje y Servicio
Grupos de discusión	La interacción grupal para discutir experiencias y percepciones en torno a proyectos de Aprendizaje y Servicio
Hojas de observación	La utilización de registros visuales y descriptivos para observar y evaluar el progreso del proyecto.
Informe Final	El documento que resume los resultados, aprendizajes y conclusiones de un proyecto de Aprendizaje y Servicio al finalizar

Nombre	Descripción
Narración etnografica	La descripción detallada y contextualizada de la experiencia de APS utilizando técnicas etnográficas.
Narrativas de participantes	Las historias y testimonios de los participantes en proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Notas de campo	Las anotaciones detalladas realizadas por los investigadores durante la observación en el campo.
Pequeñas viñetas	Breves relatos visuales o narrativos que ilustran aspectos específicos de los proyectos de APS.
Portafolio	La recopilación organizada de trabajos, evidencias y reflexiones que documentan el desarrollo del proyecto de Aprendizaje y Servicio
reflexiones individuales	Pensamientos y consideraciones personales sobre la participación en proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Rubricas	Criterios y estándares predefinidos utilizados para evaluar el desempeño de los participantes en proyectos de APS
Tesis	Trabajos de investigación académica que abordan temas relacionados con el Aprendizaje y Servicio.
Trabajo Fin de Grado	Proyecto final de los estudiantes universitarios como parte de su programa de estudios de grado.
Trabajo Fin de Máster	Proyecto final de los estudiantes de posgrado como parte de su programa de estudios de máster
Videos	Material audiovisual que documenta y presenta aspectos clave de los proyectos de Aprendizaje y Servicio
GENERATIVIDAD DOCENTE EN PROYECTOS	El papel activo y creativo de los docentes en la planificación y ejecución de proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Cambio generacional	El impacto y la influencia de proyectos de APS en la generación de nuevas ideas y prácticas educativas
Comportamientos generativos	Acciones y actitudes de los docentes que promueven la generación de conocimiento y la innovación en proyectos de APS.

Nombre	Descripción
Desde su experiencia	La perspectiva de los docentes basada en sus propias experiencias en proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Narrativas generativas	Historias y relatos que destacan aspectos positivos y creativos de la participación docente en proyectos de APS
IMPACTO SOCIAL Y TRANSFORMADOR DEL APS	La influencia y los cambios resultantes de los proyectos de Aprendizaje y Servicio en diversos niveles y áreas.
En el grupo receptor	Los efectos y cambios observados en la comunidad o grupo que recibe los servicios del proyecto de APS.
En la transformación Social	Los impactos y contribuciones a nivel más amplio en la sociedad derivados de proyectos de Aprendizaje y Servicio
En la Universidad	Los cambios y transformaciones en la institución educativa como resultado de la implementación de proyectos de APS.
En los estudiantes	Los efectos y cambios experimentados por los estudiantes participantes en proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Enfocadas en el aprendizaje	Los impactos específicos relacionados con el aprendizaje académico y personal de los estudiantes.
Enfocadas en el servicio	Proyectos de Aprendizaje y Servicio que ponen un énfasis particular en la prestación de servicios a la comunidad como parte esencial de su enfoque.
Evaluación del impacto social por docentes	La valoración realizada por los docentes sobre los cambios y efectos sociales resultantes de los proyectos de Aprendizaje y Servicio
Horizontalidad	La promoción de relaciones y estructuras igualitarias y no jerárquicas en los proyectos de Aprendizaje y Servicio
Importancia del impacto por docentes	La valoración y consideración que los docentes otorgan al impacto generado por los proyectos de APS.
Limitaciones	Las restricciones y desafíos identificados en relación con los impactos sociales y transformadores de los proyectos de Aprendizaje y Servicio

Nombre	Descripción
Percepción del impacto por docentes	Las opiniones y percepciones de los docentes sobre el alcance y la significancia del impacto social de los proyectos de APS
Y la Participation	La conexión entre el impacto social y la participación activa de los diferentes actores involucrados en los proyectos de Aprendizaje y Servicio
Y su continuidad en el tiempo	La consideración de cómo el impacto social puede perdurar y mantenerse a lo largo del tiempo después de la conclusión del proyecto
Y su evaluación general	La valoración integral del impacto social de los proyectos de Aprendizaje y Servicio por parte de los docentes
MIRANDO EL APS DESDE LA CRITICA	Análisis y evaluación crítica de los principios y prácticas generales de Aprendizaje y Servicio.
CRITICA DEL APS GENERAL	Evaluación crítica que incluye sugerencias y recomendaciones para mejorar y avanzar en futuros proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Critica constructiva para el futuro	Evaluación crítica que incluye sugerencias y recomendaciones para mejorar y avanzar en futuros proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Critica del Aps	Perspectivas críticas sobre aspectos específicos del Aprendizaje y Servicio, identificando áreas de mejora.
Investigar o transformar en APS	Reflexión sobre la dualidad entre realizar investigaciones académicas y lograr transformaciones prácticas a través de proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Colaboración entre docentes	La importancia de la cooperación y trabajo conjunto entre docentes para el éxito de proyectos de APS
Congresos	La participación y presentación de proyectos de Aprendizaje y Servicio en eventos académicos y profesionales.
Convenios con fundaciones	Acuerdos formales establecidos entre instituciones educativas y organizaciones sin fines de lucro para colaborar en proyectos de APS.

Nombre	Descripción
crítica a la investigación	Evaluación negativa o análisis cuestionador sobre los métodos y resultados de investigaciones relacionadas con Aprendizaje y Servicio.
Divulgación científica	La comunicación de los resultados y conocimientos generados en proyectos de APS a través de canales accesibles para el público en general
Grupos de investigación	Equipos dedicados a la exploración y análisis de aspectos específicos de Aprendizaje y Servicio
Percepción de impacto cualitativo	La evaluación subjetiva y cualitativa de los efectos y cambios resultantes de proyectos de Aprendizaje y Servicio
Premios de Aps en investigación	Reconocimientos otorgados por logros significativos en la investigación relacionada con Aprendizaje y Servicio.
Proyectos de investigación e innovación	Iniciativas que buscan avanzar en la comprensión y aplicación de Aprendizaje y Servicio a través de la investigación y la innovación.
Publicaciones en revistas	La difusión de resultados y conocimientos a través de artículos publicados en revistas académicas
INCLUSION SOCIAL Y EL APS	
Apoyo a la inclusión	Acciones y estrategias para respaldar la participación activa y equitativa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos en situaciones de vulnerabilidad.
Reconocer la inclusión	La identificación y valoración de prácticas y logros que promueven la inclusión social en proyectos de Aprendizaje y Servicio
sensibilidad social	La capacidad de percibir y comprender las necesidades y realidades sociales, contribuyendo a la inclusión en proyectos de Aprendizaje y Servicio
Significado de inclusión social	Reflexiones sobre el significado y la importancia de la inclusión social en el contexto de proyectos de Aprendizaje y Servicio

Nombre	Descripción
APS Y RESPONSABILIDAD SOCIAL	.
APS Y SOCIEDAD	La relación y conexión entre proyectos de Aprendizaje y Servicio y la sociedad en general.
PROBLEMAS DE APLICACION DEL APS	
Burocracia universitaria	Obstáculos y dificultades relacionadas con trámites administrativos y procesos burocráticos en la implementación de proyectos de APS
Continuidad en el tiempo	Desafíos asociados con la sostenibilidad y persistencia de proyectos de Aprendizaje y Servicio a lo largo del tiempo
Dificultades de los alumnos	Retos enfrentados por los estudiantes en la participación y ejecución de proyectos de APS
Dificultades del centro	Problemas y obstáculos experimentados a nivel institucional en la implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio
Facultad desorganizada	Desorden o falta de estructura en el personal docente en relación con proyectos de Aprendizaje y Servicio
Falta de experiencia	Limitaciones derivadas de la falta de conocimiento o habilidades específicas para la implementación exitosa de proyectos de APS
Inconvenientes en el proceso de APS	Problemas y obstáculos encontrados durante la implementación de Aprendizaje y Servicio (APS).
Inconvenientes estructurales	Desafíos relacionados con la organización y estructura del programa o proyecto de APS.
No hay convenios	La falta de acuerdos o contratos formales entre las partes involucradas en el APS
no hay valoración	La ausencia de evaluación o reconocimiento adecuado del trabajo realizado en el contexto de APS

Nombre	Descripción
Pandemia COVID	Efectos y desafíos específicos relacionados con la pandemia de COVID-19 en la implementación de proyectos de APS.
Trabajo extra en horas	La carga adicional de trabajo que puede surgir como resultado de participar en proyectos de APS.
RELACION ENTIDAD Y UNIVERSIDAD	La conexión y colaboración entre la institución educativa y las entidades externas involucradas en el proyecto de APS
Con el alumnado univ.	La interacción y relación entre los estudiantes universitarios participantes en el APS
Con el colectivo receptor	La relación entre los estudiantes y la comunidad o grupo que recibe el servicio
Con la universidad	La relación y colaboración entre la institución educativa y sus estudiantes en el contexto del APSv
Con las asignaturas	La integración y relación entre los proyectos de APS y las materias académicas
Institucionalización del APS	Procesos y medidas para incorporar el APS de manera estable y formal en el sistema educativo
Mejorar la convivencia en el centro	Objetivos y acciones para mejorar la interacción y convivencia en el entorno educativo
Relacion con Entidades	La interacción y colaboración entre los participantes del APS y las organizaciones externas
Tipos de entidades	Clasificación de las organizaciones o comunidades que participan en proyectos de APS
RELEVANCIA DEL APS PARA LOS PARTICIPANTES	La importancia y significado del Aprendizaje y Servicio para aquellos involucrados en el proyecto
Compromiso con la ciudadanía	La dedicación y participación activa en proyectos que benefician a la comunidad.
En el desarrollo Social	El impacto del APS en el progreso y bienestar social de la comunidad

Nombre	Descripción
Importancia del ApS	La relevancia y significado general del Aprendizaje y Servicio en la educación
Perspectiva de género	La consideración de cuestiones de género y equidad en los proyectos de APS.
Promover la justicia social	El esfuerzo por abordar y mejorar la equidad y la justicia en la sociedad
Protección de la infancia	El enfoque en garantizar el bienestar y la seguridad de los niños en proyectos de APS
Relaciones sociales y afectivas	La atención a las conexiones emocionales y sociales entre los participantes en el APS
Romper prejuicios	El objetivo de desafiar y cambiar percepciones preconcebidas a través del APS
Transformador	La capacidad del APS para generar cambios significativos y transformadores en las personas y la sociedad.
ROL DEL DOCENTE EN LOS PROYECTOS DE APS	La función y responsabilidad del educador en la planificación y ejecución de proyectos de Aprendizaje y Servicio
con las entidades	La relación y colaboración entre los docentes y las organizaciones externas participantes
Desde su crecimiento personal	El impacto del APS en el desarrollo personal del docente.
Desde su crecimiento profesional	El impacto del APS en el desarrollo profesional y académico del docente
Desde su experiencia	La influencia de la experiencia pasada del docente en la implementación de proyectos de APS.
incentivar a los estudiantes	Estrategias y acciones para motivar y guiar a los estudiantes en proyectos de APS.
Incentivar la inteligencia	Fomentar el desarrollo intelectual y la capacidad de pensar críticamente en los estudiantes a través del APS

Nombre	Descripción
Para potenciar relaciones entre estudiantes	La promoción de conexiones y colaboraciones entre los estudiantes a través de proyectos de APS.
Perspectivas de su rol frente a proyectos	Las percepciones y expectativas del docente con respecto a su función en proyectos específicos de APS.
SENTIMIENTOS Y PERCEPCIONES	Las emociones y percepciones experimentadas por los participantes en proyectos de APS.
Negativas	Emociones y percepciones desfavorables asociadas con el APS
Falta de compromiso universitario	La ausencia de implicación y dedicación de la institución educativa en proyectos de APS
Frustración	Sentimientos de desánimo y decepción en el contexto de proyectos de APS
Percepciones negativas	Interpretaciones desfavorables o desalentadoras relacionadas con el APS
Rabia	Sentimientos de enojo o ira asociados con la participación en proyectos de APS.
Resistencia al cambio	La oposición o dificultad en aceptar cambios propuestos por proyectos de APS
Positivas	Emociones y percepciones favorables asociadas con el APS.
Alegría	Sentimientos de felicidad y satisfacción derivados de la participación en proyectos de APS
Amor	Sentimientos de afecto y dedicación hacia el trabajo y la comunidad en el contexto de APS.
Beneficio social	La percepción positiva de contribuir al bienestar y progreso de la sociedad a través del APS.
comunicación eficaz con niños	La habilidad para transmitir información de manera clara, comprensible y respetuosa a niños, adaptándose a su nivel

Nombre	Descripción
	de comprensión y utilizando un enfoque que fomente la participación y el entendimiento.
Experiencia positiva	Una vivencia o evento que genera emociones y percepciones favorables, contribuyendo a un sentimiento general de satisfacción y bienestar.
Felicidad	Un estado emocional caracterizado por emociones positivas y una sensación general de alegría y contento.
Percepción docente en proyectos de APS	La interpretación y evaluación que un docente tiene respecto a su participación en proyectos de Aprendizaje y Servicio (APS), incluyendo sus opiniones, actitudes y reflexiones
Reconocer el cambio	La capacidad de identificar y apreciar las transformaciones o mejoras, ya sea a nivel personal, académico o social, que resultan de la participación en proyectos de APS.
Satisfacción	Un sentimiento de cumplimiento y contento asociado con la realización de metas, logros o experiencias positivas.
Sensibilidad social	La conciencia y comprensión de las necesidades, desafíos y dinámicas sociales presentes en la comunidad, así como la disposición para abordarlas de manera empática y efectiva.
Sentimientos positivos frente a proyectos de APS	Emociones favorables experimentadas por los participantes, incluyendo alegría, satisfacción, gratificación y cualquier otra emoción positiva relacionada con la participación en proyectos de Aprendizaje y Servicio.
Trabajo en equipo	La colaboración efectiva entre individuos para alcanzar objetivos comunes, implicando la comunicación, coordinación y contribución de cada miembro hacia el logro de metas compartidas.