

INVESTIGACIONES

El Aprendizaje-Servicio Universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte¹

University Service-Learning as a promoter of social commitment
in Physical Activity and Sport students

*Luis García-Rico^a, L. Fernando Martínez Muñoz^b,
M^a. Luisa Santos-Pastor^c*

^a Universidad Internacional Isabel I. Burgos, España.
luis.garcia.rico@ui1.es

^b Universidad Autónoma de Madrid, España.
f.martinez@uam.es

^c Universidad Autónoma de Madrid, España.
marisa.santos@uam.es

RESUMEN

Para afrontar los profundos cambios económicos, sociales, políticos y culturales que se están produciendo a nivel mundial requiere tomar conciencia y ser crítico ante los efectos sobre la sociedad. Es decir, actuar con responsabilidad desde el compromiso social, hacerlo con autonomía, tomando decisiones y siendo protagonistas de las acciones que se emprenden para lograr cambios prósperos para la sociedad. El presente estudio de investigación tiene como principal objetivo conocer y analizar la incidencia del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre el compromiso social del alumnado universitario. El estudio de investigación se ha desarrollado siguiendo una perspectiva interpretativa-crítica mediante un estudio de casos intrínseco. Los participantes y principales protagonistas de esta investigación son 145 estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria con mención en Educación Física de la Universidad Autónoma de Madrid. Se emplearon distintas técnicas e instrumentos para la recogida de la información: entrevistas grupales en profundidad, grupos focales, cuestionarios reflexivos y portafolio del alumnado. Se concluye que las experiencias de Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte tienen impacto sobre el compromiso social del alumnado durante su formación inicial, formar ciudadanos responsables, capaces de generar cambios sociales y favorecer la inclusión de colectivos sociales vulnerados.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, compromiso social, actividad física y deporte, educación superior.

ABSTRACT

To face the profound economic, social, political and cultural changes that are taking place worldwide, social responsibility is required. Acting responsibly from social commitment means acting autonomously, making decisions and being protagonists of the actions we undertake to achieve prosperous changes for society. The main objective of this research study is to know and analyze the impact of the University Service-Learning

¹ Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de "Proyectos I + D + i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017 –2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

on the social responsibility of Physical Activity and Sports students. The research study has been developed following an interpretive-critical perspective with an intrinsic case study research design. The participants and main protagonists of this research are 145 students of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences and the Degree in Primary Education Teacher with a mention in Physical Education from the Autonomous University of Madrid. Different techniques and instruments were used to collect the information: group interviews, focus groups, reflective questionnaires and the student portfolio. It is concluded that the experiences of University Service-Learning in Physical Activity and Sports seem to have a vital and coherent meaning with initial training and social progress, being considerably appropriate to train responsible citizens capable of generating social changes and favoring the inclusion of vulnerable social groups.

Key words: Service-learning, Social commitment, Physical activity and sports, Higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de la realidad actual, condicionada por los profundos cambios económicos, sociales, políticos y culturales que se están produciendo a nivel mundial, parece haber despertado y sensibilizado a las universidades para adquirir un compromiso social y colaborar así, en la transformación de la sociedad (Brauner *et al.*, 2020). Sin embargo, la sensibilización y concienciación con los problemas sociales no son suficientes para generar cambios (Rendueles, 2020), pues se requiere actuar con responsabilidad. En este sentido, actuar con responsabilidad desde el compromiso social significa actuar con autonomía, tomar decisiones y ser protagonistas de las acciones que emprendamos para lograr cambios prósperos para la sociedad.

Pese a que no disponemos de un guion que nos permita actuar eficazmente ante los desafíos mundiales, diferentes autores (Marchesán, 2019; Noah, 2018; Rendueles, 2020) e instituciones (UNESCO, 2018; World Economic Forum [WEF], 2018, 2019) ofrecen algunas recomendaciones para transitar ecológicamente por el cambio hacia un mundo más próspero. La mayoría apuesta por la formación de ciudadanos libres, autónomos y responsables, mediante el desarrollo de un conjunto de competencias para actuar con determinación y conciencia ante los inminentes desafíos, y aquellos que puedan surgir con el devenir del tiempo. En este sentido, según Cobo *et al.* (2016) la universidad debe de orientar los procesos educativos para que el alumnado adquiera las competencias necesarias para actuar de manera eficiente y eficaz ante los diferentes retos, convirtiéndose en protagonista del cambio y promotores de una sociedad más próspera, justa y equitativa.

Para Rawls (1978) una sociedad justa sienta sus bases sobre el principio de equidad. Por consiguiente, la interacción humana, como seres con autonomía moral, debe reflejar un saldo equilibrado y justo entre lo que se aporta y se recibe de la sociedad. Desde esta perspectiva, se da por hecho que todas las personas tienen la capacidad de realizar aportaciones significativas en sus relaciones sociales. Sin embargo, no siempre se dan las condiciones necesarias para que exista una reciprocidad equitativa. Por este motivo, Puyol (2004) contempla como elemento primordial para la justicia social la fraternidad, entendida como la relación solidaria con aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Con relación a ello, Marchesán (2019), en su interpretación del concepto tradicional africano *Ubuntu*, traducido al castellano como “ser porque somos”, nos habla de las virtudes de formar nuestra identidad como seres humanos desde y para el compromiso con los demás. De modo que las bases de la interacción social se asienten

bajo el compromiso ético y social, la comunicación productiva y el reconocimiento, y el valor de la diversidad.

Asimismo, el Estado, a través de sus poderes: legislativo, ejecutivo y judicial; las instituciones públicas, desde sus funciones; y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, a través de sus misiones, deberían contemplar, promover y garantizar la solidaridad y la equidad en aras de una sociedad justa, de tal modo que las acciones solidarias deben formar parte la estructura básica de la sociedad (Puyol, 2004).

1.1. UNA FORMACIÓN INICIAL COMPROMETIDA CON LOS DESAFÍOS SOCIALES

Las universidades, a través de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), buscan canalizar las funciones universitarias de docencia e investigación con actividades de calado social, conectando así la formación profesional con los desafíos que se plantean en la sociedad. En este sentido, las universidades españolas, en consonancia con el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010), se comprometen a impulsar el aprendizaje académico con la realización de servicios en la comunidad, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población y favorecer la inclusión social. De modo que la RSU “no es un libre compromiso de la universidad para con la sociedad, sino un deber que le promete, si ella lo asume, trascender su independencia legal egocéntrica hacia una autonomía social compartida” (Vallaey, 2014, p. 6). En este sentido, las universidades a la hora de llevar a cabo sus funciones, especialmente la de responsabilidad con la sociedad, deben hacerse cargo de los impactos derivados de su actuación (Figura 1).

Figura 1. Tipos de impacto que la universidad debe gestionar (Vallaey, 2014).

Organizacionales	Académicos
<ul style="list-style-type: none">• Impactos internos (laborales y ambientales)• Impactos externos (relación con la sociedad)	<ul style="list-style-type: none">• Impactos educativos (formación estudiantil)• Impactos cognitivos (epistemología e investigación)

Según lo descrito, la RSU busca una intervención social eficaz, diferenciada de acciones que promueven el asistencialismo (Urdapilleta, 2019). Desde este posicionamiento, las universidades trabajan con esmero para poner en marcha un conjunto de medidas y acciones que les permita atender responsablemente a los impactos producidos, con el propósito de promover el desarrollo social sostenible.

En vista de los retos que afronta la universidad, respecto a la aplicación y consolidación de modelos formativos que contemplen de forma equilibrada el desarrollo profesional y la responsabilidad social del alumnado, se requieren enfoques pedagógicos que contribuyan a la adquisición de competencias para el siglo XXI y movilicen al alumnado para tomar decisiones, actuar con autonomía y responsabilidad con el propósito de resolver problemas complejos en diferentes contextos (Noah, 2018; Nussbaum, 2012). Es decir, se precisa

la implementación de enfoques pedagógicos que hagan del proceso formativo algo más complejo, significativo, activo, social, contextualizado, productivo, reflexivo y duradero (Cobo *et al.*, 2016).

Del amplio espectro de metodologías activas presentes en la educación superior, identificamos el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) como un modelo pedagógico acorde a la formación inicial desde un enfoque crítico y de compromiso social.

1.2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL

Inmersos en el contexto de innovación y cambio en el que se encuentra la educación superior, el ApSU se postula como una perspectiva educativa acorde a la formación ética y profesional del alumnado universitario (Araujo y Arantes, 2010; Chen, 2018; Yorio y Ye, 2012), al combinar el desarrollo de las competencias curriculares, contenidos académicos y la educación en valores con el servicio a la comunidad, mediante un aprendizaje crítico y reflexivo (Furco, 2003; Galvan y Parker, 2011; Herold y Waring, 2016; Michigan State University, 2015). De modo que consigue establecer una relación simbiótica entre el aprendizaje curricular y el servicio solidario para atender a las necesidades de una comunidad concreta, cuestión corroborada en algunas investigaciones recientes (Capella-Peris *et al.*, 2020; Dhivvyva *et al.*, 2019; Chiva-Bartoll *et al.*, 2020a; Ruiz-Montero *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2018; Setó-Pamies y Papaioikonomou, 2020).

Los procesos sistemáticos de reflexión presentes en las experiencias de ApSU ayudan a pensar sobre la realidad del contexto de intervención, al tiempo que aportan soluciones (Páez y Puig, 2013). De modo que la reflexión crítica es el enlace idóneo para el trinomio: necesidades sociales, servicio solidario y aprendizaje académico (Brockbank y McGill, 2002). En palabras de Santos-Pastor *et al.* (2021, p. 26) “la reflexión favorece el desarrollo de un pensamiento crítico en el marco de la disciplina concreta y la transformación de la experiencia en aprendizajes”.

En el ámbito de la Actividad Física y el Deporte (AFD), el ApSU presenta un valor añadido para el conjunto de la sociedad. Los beneficios derivados de la práctica regular de AFD como estilo de vida saludable y fuente de ocio y diversión, se une al potencial del ApSU como experiencia pedagógica integral. Asimismo, la práctica deportiva es considerada una herramienta eficaz para la construcción de alianzas sociales, basadas en el respeto y la cooperación. A continuación, se presenta un cuadro resumen sobre los efectos del ApSU en la formación inicial en el ámbito de la AFD.

Tabla 1. Efectos del ApSU en la formación inicial en el ámbito de la AFD

Efectos ApSU en AFD	Investigaciones
Adquisición de aprendizajes académico-curriculares	Balaguer-Rodríguez et al. (2016); Capella, et al. (2013); Capella et al. (2014); Capella-Peris et al. (2020); Chiva et al. (2018a); Corbatón et al. (2015); Garay et al. (2021); García-Rico et al. (2020).
Desarrollo profesional: competencias transversales y específicas	Capella-Peris et al. (2020); Chiva et al. (2018a); Chiva-Bartoll et al. (2020b); Conway et al. (2009); Corbatón et al. (2015); Garay et al. (2021); García-Rico et al. (2021b); Gil et al. (2012); Gil y Chiva (2014); Giles et al. (2021); Ríos (2009); Santos-Pastor et al. (2018).
Concienciación social y adquisición de competencias cívicas	Balaguer-Rodríguez et al. (2016); Capella et al. (2013); Chiva et al. (2018b); Chiva-Bartoll et al. (2020a); Corbatón et al. (2015); García-Rico et al. (2021a); Gil et al. (2012); Gil et al. (2013); Herold y Waring (2016); Ríos (2009); Ruiz-Montero et al. (2016); Santos-Pastor et al. (2018).
Eliminación de prejuicios	Balaguer-Rodríguez et al. (2016); Capella et al. (2013); Chiva-Bartoll et al. (2020a); Lleixà y Ríos (2015); Meyers et al. (2014); Ríos (2009); Ruiz-Montero et al. (2016).
Desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo	Capella et al. (2014); Capella-Peris et al. (2020); Chiva-Bartoll et al. (2020a); Corbatón et al. (2015); Lleixà y Ríos (2015); Santos-Pastor et al. (2021).
Satisfacción personal	Capella et al. (2013); Balaguer-Rodríguez et al. (2016); Chiva et al. (2018b); Chiva-Bartoll et al. (2020b).
Aumenta la responsabilidad y la motivación con el proceso de aprendizaje	Balaguer-Rodríguez et al. (2016); Capella-Peris et al. (2020); Chiva et al. (2018b); Corbatón et al. (2015); Gil et al. (2013); Gil y Chiva (2014).
Cambio en la identidad del alumnado	Balaguer-Rodríguez et al. (2016); Capella et al. (2013); Corbatón, et al. (2015); Lamonedá et al. (2019); Lleixà y Ríos (2015); Ruiz-Montero et al. (2016); Ruiz-Montero et al. (2020).
Carga elevada de trabajo extraordinario y dificultades logísticas y organizativas	Gil y Chiva (2014); Santos-Pastor et al. (2020).

Fuente: elaboración propia.

Es indiscutible la diversidad de estudios que muestran los efectos positivos del ApSU en el alumnado. Sin embargo, aun no se ha profundizado sobre la incidencia que tiene este modelo pedagógico sobre el compromiso social. El presente estudio de investigación surge del interés de profundizar sobre los efectos que tiene el ApSU en la responsabilidad y el compromiso social del alumnado, siendo el objetivo de esta investigación conocer y analizar la incidencia del ApSU sobre el compromiso social del alumnado de AFD.

En este marco, desde un enfoque fenomenológico interpretativo se tratará de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Se podría llegar a considerar que las experiencias de ApSU en el ámbito de la AFD repercuten sobre el compromiso social del alumnado durante su formación inicial?
- ¿En qué medida el ApSU contribuye a formar ciudadanos responsables con los desafíos de la sociedad?

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio de investigación se ha desarrollado siguiendo una perspectiva interpretativa-crítica con un diseño de investigación de estudio de casos intrínseco, con el propósito de obtener un entendimiento más completo y profundo de la realidad estudiada. El estudio de caso tiene como principal característica el tratamiento de fenómenos, situaciones y realidades de distinta naturaleza (personas, grupos, instituciones, etc.) que comparten características comunes de relevancia (Stake, 1995) y nos permiten comprender su complejidad desde lo particular (o inductivo). En concreto, este estudio de casos se ha desarrollado en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

2.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se contextualiza en torno al conjunto de experiencias de ApSU-AFD que se han desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en las titulaciones relacionadas con la Actividad Física y el Deporte. La experiencia piloto impulsada en el curso académico 2016/17, desde la asignatura Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), en colaboración con el Programa Promotor (Fundación Prodis²), derivó en la configuración de diferentes proyectos educativos en el que han participado otras asignaturas del Grado en CAFYD y del Grado en Magisterio en Educación Primaria con mención en Educación Física (EF) (Figura 2). Asimismo, se ampliaron los contextos de intervención y las redes de colaboración con entidades socioeducativas de colectivos desfavorecidos, a través del convenio marco firmado con el Ayuntamiento de Madrid como son: mujeres sin hogar (Fundación FACIAM³) o con jóvenes en situación de riesgo social (Fundación Tomillo⁴).

² Programa de formación destinado a jóvenes con discapacidad intelectual cuyo objetivo se orienta a la inclusión laboral (Ver <http://www.sindromedownvidaadulto.org/no19-febrero-2015/articulos-n19/programa-promotor-uam-prodis/>).

³ Federación de Asociaciones y Centros de Ayuda a Marginados (Ver <https://faciam.org/que-es-faciam/>).

⁴ La Fundación Tomillo es una entidad privada, sin ánimo de lucro, no confesional e independiente que nace en 1984 con el propósito de contribuir a la mejora social y al desarrollo de la persona (Ver <https://tomillo.org>).

Figura 2. Evolución de las experiencias ApSU-AFD en la UAM.



Fuente: elaboración propia.

Los participantes y principales protagonistas de esta investigación son el alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria con mención en EF de la UAM. El total de participantes durante los tres cursos académicos asciende a 145 estudiantes. A continuación, se muestran las características de los participantes en esta investigación (Tabla 2).

Tabla 2. Características de los participantes

Curso académico		16/17	17/18	18/19
N (145)		5	76	64
Edad	<20 años	-	29	21
	20-24	4	40	38
	25-29	1	5	4
	>30	-	2	1
Sexo	Hombre	1	45	35
	Mujer	4	31	29
Curso académico	1°	-	13	25
	2°	5	55	39
	3°	-	-	-
	4°	-	8	-

Nota: elaboración propia.

2.3. PROYECTO APSU-AFD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

El proyecto de ApSU-AFD es una opción de trabajo elegido por el alumnado entre otras alternativas de evaluación continua que se plantean en las asignaturas que participan en el proyecto. Las experiencias de ApSU-AFD consisten en elaborar un diseño de intervención basado en una necesidad detectada y pactado previamente con el profesorado y los colectivos receptores, para ser desarrolladas en colaboración con los socios comunitarios y en relación con el programa de la asignatura. Al inicio del semestre académico se realiza una sesión conjunta (asamblea inicial) en la que participan el alumnado universitario, el profesorado responsable y los socios comunitarios, sirviendo como punto de partida para el conocimiento de los colectivos-receptores, el intercambio de ideas y la detección de necesidades que orienten la toma de decisiones. Las fases en las que se concreta el modelo de ApSU-AFD de la UAM son: observación inicial-diagnóstico, diseño de un plan, intervención, evaluación de la intervención y exposición de las experiencias.

- a) *Observación Inicial.* El primer paso consiste en observar cómo se desarrollan los socios comunitarios en su día a día y cuáles son las dinámicas que llevan a cabo. La principal finalidad es familiarizarse con el contexto y diagnosticar la situación de partida del colectivo en concreto, así como valorar las necesidades que tienen en relación con la AFD, sirviendo como punto de partida para encauzar la programación específica del contenido.
- b) *Diseño.* Seguidamente, considerando las necesidades de partida y las orientaciones indicadas por el profesorado implicado, se concreta un diseño de intervención en relación con los elementos del currículo de la asignatura en la que se incluye:
 - El aprendizaje de conceptos básicos sobre la actividad, diseñando acciones metodológicas adaptadas a las posibilidades de los participantes.
 - Sesiones prácticas para aplicar los aprendizajes adquiridos.
- c) *Intervención.* Se dispone de un tiempo determinado y acordado para llevar a cabo el proyecto diseñado. En todo momento se tienen en cuenta los *protocolos de actuación*. Se trata de un documento elaborado por el conjunto de docentes universitarios y supervisado por el equipo de trabajo del Programa Promotor, que pretende unificar criterios con el propósito de que las personas que reciben el servicio puedan tener una continuidad en sus prácticas.
La propuesta de acción deberá respetar una parte de presentación, acción y una final de reflexión. Los componentes del grupo distribuyen los roles que cada uno asumirá en el desarrollo de las sesiones.
 - Docente
 - Observador/a que recogerá información de la sesión utilizando una hoja de observación.
 - Reportero/a que grabará la sesión.
 - Coordinador/a que velará por que se cumplan todos los procedimientos y pautas establecidas.

- Secretario/a que se encargará de la redacción de los documentos de la sesión y material necesario para la sesión.
- d) *Evaluación.* Una vez concluida la sesión y asistido a las tutorías de seguimiento, se realizará un informe final en el que se sintetizará la valoración de la práctica desarrollada, analizando los puntos fuertes y débiles de la misma, así como una propuesta de mejora.
- e) *Exposición.* Se presenta públicamente la experiencia para la evaluación de la asignatura, mostrando un video (duración máxima de 4 minutos) que recoge los momentos más relevantes del proyecto.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Con el propósito de atender al objetivo de la investigación, se emplearon distintas técnicas e instrumentos para la recogida de la información: (a) entrevistas grupales en profundidad con el alumnado que participó en las experiencias de ApSU-AFD; (b) grupos focales; (c) cuestionarios reflexivos; y (d) portafolio del alumnado.

- a) Entrevistas grupales. Al final de los proyectos se establecía una reunión final entre el docente y cada grupo de trabajo. Fueron conversaciones flexibles y espontáneas que permitieron recoger información relevante. El esquema de la entrevista comienza con preguntas genéricas y se concretan al final. Todas las entrevistas se grabaron en audio y luego se transcribieron en documentos de texto para su posterior codificación mediante análisis de contenido cualitativo.
- b) Grupos focales. Se desarrollaron al concluir el proyecto con cada uno de los equipos de trabajo que participaron en los proyectos de ApSU-AFD en cada curso académico. En total se realizaron 11 grupos focales con un total de 57 estudiantes participantes.
- c) Cuestionarios reflexivos. Fueron aplicados on-line en las diferentes fases del proyecto con el objetivo de repensar y hacer explícitos, entre otras dimensiones, los significados y emociones que suscita la experiencia formativa. Se describe y reflexiona críticamente sobre los aprendizajes adquiridos durante las experiencias de ApSU-AFD.
- d) Portafolio del alumnado. Compila las tareas individuales finales que cada estudiante entrega al finalizar el proceso. En el portafolio incluyen los documentos desarrollados en las diferentes fases del proyecto, así como los informes de aprendizajes parciales y finales, elaborados como consecuencia de su implicación y reflexión personal.

2.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis de la información recogida se realizó siguiendo el modelo que establecen Taylor y Bogdan (1990), compuesto de tres fases: (a) reducción de los datos recogidos, (b) disposición y transformación de los datos y (c) obtención de conclusiones. Para ello, se han realizado diferentes acciones de acuerdo con el planteamiento expuesto. En primer lugar, se identificaron temas emergentes y se desarrollaron conceptos y

proposiciones. Seguidamente, se codificaron los datos y se refinó la comprensión del tema. Finalmente, se relativizaron los datos, ajustándolos y comprendiéndolos en el contexto donde fueron recogidos.

La selección de las citas se realizó manualmente, sin el apoyo de ningún software, con la finalidad de obtener una comprensión global de la información recogida. Se asignó a cada evidencia un código compuesto por la técnica o el instrumento donde fue recogida la evidencia (Entrevista Grupal: EG; Grupo Focales: GF; Cuestionarios Reflexivos: CR; Portafolio del Alumnado: PA), seguido del grupo de trabajo (G) y el estudiante participante (P).

Los diferentes procedimientos y técnicas utilizadas han permitido triangular la información recogida, obteniendo diferentes puntos de vista con el fin de crear una imagen fiable y adecuada del objeto de estudio (Denzin, 2017). También, se han considerado los criterios éticos propios de la investigación cualitativa (consentimientos informados y confidencialidad) (Flick, 2015).

3. RESULTADOS

Para responder a las preguntas de la investigación se han seleccionado como dimensiones de análisis aquellas que nos permiten valorar la incidencia que tiene el ApSU sobre el compromiso social del alumnado de AFD. Por ello, seleccionamos como dimensiones de análisis las siguientes: (1) Responsabilidad social; (2) Capacidad para tomar decisiones; y (3) Actuar con autonomía.

(1) Responsabilidad social

A través de esta dimensión de análisis se aspira a comprobar la influencia que tienen las experiencias de ApSU sobre la capacidad del alumnado para actuar con compromiso ante los problemas sociales. A través de las experiencias de ApSU-AFD el alumnado comienza a ser consciente de las necesidades y demandas de otros grupos sociales que conviven próximos a su entorno.

Siendo autocrítico, sino hubiésemos coincidido con los alumnos de Prodis en el proyecto de ApS, aún seguirían siendo invisibles para nosotros. Te das cuenta de que vamos a lo nuestro y solo nos relacionamos con compañeros de clase, con los grupos que conocemos, pero no hacemos nada por conocer a otros grupos que también estudian en la UAM (CR-G7-P3).

Este conocimiento profundo de otras realidades distintas a la suya permite al alumnado actuar con un alto grado de compromiso y responsabilidad, con el propósito de mejorar la situación inicial de los grupos sociales con los que llevan a cabo las experiencias de ApSU-AFD.

Trabajamos tantas horas y pusimos tanto empeño en el proyecto porque sabíamos que realmente tenía un beneficio para las mujeres con las que trabajamos. Todo el esfuerzo que hicimos se veía recompensado cada sesión cuando veíamos que disfrutaban e, incluso, se llagaban a emocionar. Eso ha sido lo mejor (GF-G14-P5).

A través de los procesos de reflexión sistemática presentes en las distintas fases del proyecto ApSU-AFD de la UAM, el alumnado comienza a cuestionarse algunas actitudes personales en relación con otros grupos sociales, llegando a asumir su parte de responsabilidad en relación a la situación que padecen los grupos sociales con los que han trabajado en la experiencia de ApSU.

Realmente, cuando conoces la situación de las personas con las que hemos hecho ApS, te das cuenta de que somos responsables de que haya grupos marginados. Hasta antes de empezar en el proyecto de ApS no había tenido contacto con ellos, a pesar de que los veíamos por la universidad. Ahora nos juntamos siempre que coincidimos y nos interesamos por cómo están. Tenemos una relación como con otros compañeros de carrera y gente conocida en la universidad (CR-G10-P2).

Asimismo, el alumnado siente que haber participado en el proyecto ApSU-AFD ha tenido un valor añadido para su formación académica y profesional. La satisfacción personal producida al considerar que han ayudado a mejorar la situación social de los grupos sociales con los que han puesto en marcha el proyecto de ApSU-AFD, favorece su implicación y participación en nuevas experiencias de ApSU.

El proyecto de ApS tiene un valor muy especial, debido a la gran aportación que me ha supuesto trabajar con los alumnos de Prodis. Todo el esfuerzo realizado antes y durante las sesiones ha merecido la pena al ver su implicación. Para mí, el grado de satisfacción es mayor que todo lo malo que hayamos podido decir sobre la experiencia de ApS (PA-G6-P4).

(2) Capacidad para tomar decisiones

En esta dimensión se analiza las posibilidades que ofrece el ApSU para tomar decisiones coherentes, distanciándose de las circunstancias externas y aquellas variables que el alumnado no puede controlar ni gestionar. Las experiencias de ApSU-AFD son, en numerosas ocasiones, las primeras experiencias con calado social que tiene el alumnado.

Para mí, igual que para el resto de mis compañeros, era la primera vez que participa algo así. Antes había hecho prácticas de TAFAD y poco más, pero nunca había trabajado con grupos sociales desfavorecidos. Después de esta experiencia yo y algunos de mis compañeros queremos seguir haciendo ApSU u otras actividades como estás (GF-G3-P1).

Tras su experiencia, algunos alumnos y alumnas consideran que no habían participado antes porque pensaban que sería un esfuerzo añadido al que ya tienen que hacer para superar cada materia.

Es verdad que ponemos excusas para no hacer otras actividades durante la carrera: que si trabajo, que si no tengo tiempo. Al final nos refugiamos en excusas para no hacer nada más que lo que nos exigen para aprobar. Con el ApS hemos visto que el esfuerzo realizado realmente nos ha ayudado a conocer un grupo genial, con alumnos con

muchas más ganas que nosotros por aprender cosas nuevas. Los alumnos de Prodis me han dado esas ganas por disfrutar y aprender lo máximo posible (EG-G9-P5).

Sin embargo, una vez finalizada su participación en el proyecto valoran positivamente el empoderamiento adquirido y la necesidad de actuar con la intención de generar cambios significativos.

Estamos acostumbrados a quejarnos, pero no hacemos nada porque pensamos que nos servirá para nada. Haciendo ApS he aprendido que hay que actuar y llevar a cabo los proyectos aún sabiendo que será difícil y que, incluso, da miedo enfrentarse a dar clase estando en segundo curso. Es necesario hacerlo para que las cosas cambien (EG-G9-P2).

En sintonía, el alumnado declara tener interés de seguir colaborando con el proyecto de ApSU-AFD, así como participar en nuevas experiencias con fines solidarios. De modo que para el alumnado el ApSU actúa como propulsor de nuevas acciones prosociales.

Yo aún no colaboro con ninguna asociación, pero si es verdad que ha aumentado mi interés y estoy buscando alguna asociación deportiva para poder colaborar. Quiero hacer un curso de deporte relacionado con la discapacidad, al que ya me he apuntado (GF-G5-P4).

(3) Actuar con autonomía

Esta dimensión de análisis permite valorar en qué medida el ApSU permite al alumnado ser autónomo, protagonista de su propio aprendizaje y responsable de sus actuaciones. Según los discursos de los protagonistas del presente estudio, las experiencias de ApSU-AFD han sido la mejor oportunidad que han tenido durante su formación inicial para ser los principales protagonistas de su proceso formativo.

El ApS ha sido la mejor oportunidad que hemos tenido para ser los protagonistas de nuestro propio aprendizaje. En otros proyectos o trabajos vas mucho más pautado por el profesor y tenemos menos capacidad para decidir. El ApS es algo como que se aprende el doble porque es súper motivante y tienes la oportunidad de decidir cómo llevarlo a cabo (PA-G2-P3).

El protagonismo concedido al alumnado en el proyecto de ApSU-AFD es un estímulo que favorece su implicación con el proceso formativo. El alumnado se esfuerza por llevar a cabo el proyecto de la mejor forma posible, aprovechando al máximo sus capacidades y competencias, con el propósito de realizar un servicio de calidad.

Nuestro objetivo era hacerlo lo mejor posible. Sabíamos que nos faltaba experiencia dando clases. Por eso, estuvimos ensayando la sesión muchas veces, leíamos los documentos que nos pasó nuestra profesora sobre la discapacidad intelectual. Al final ha sido mucho más que prepara una sesión y llevarla a cabo como hacemos en otras asignaturas. Al final hemos hecho mucho más trabajo, pero también hemos aprendido mucho más que en los otros trabajos (GF-G8-P3).

El modelo de ApSU-AFD de la UAM permite al alumnado desarrollar un trabajo autónomo bajo la supervisión del docente responsable de la asignatura. De este modo, el alumnado aprecia la autonomía que le otorgan las experiencias ApSU al tiempo que se siente acompañado por su docente.

El hecho de ser nosotros quienes organizábamos el tiempo, en función de las pautas que nos habían dado, saber cuándo hacer reuniones grupales, llevar un registro de todas las reuniones para que todos tuviésemos el mismo peso en el trabajo, nos ha hecho sentirnos profesores de Educación Física. Eres tú el responsable tanto para bien como para mal. Aunque siempre teníamos a nuestra profesora que nos guiaba y aconsejaba para que todo saliese bien (PA-G5-P4).

Asimismo, la experiencia adquirida durante el proyecto de ApSU-AFD propicia que el alumnado se decida a actuar con autonomía y responsabilidad ante los problemas sociales detectados en su entorno más cercano.

Somos privilegiados por todos los medios que tenemos, pero no somos conscientes. Tenemos que pararnos a pensar en lo demás, en los que no tienen las facilidades que tenemos nosotros. Por eso, tenemos que acercarles las actividades físicas y deportivas a todos los que no tienen la posibilidad como la tenemos nosotros. Yo, por ejemplo, cuando voy a mi pueblo de Soria veo que no tienen las mismas posibilidades para hacer deporte, solo hay una cancha donde poder ir a jugar, pero hay mucho campo que no se hace nada de deporte. Por eso me he decidido a crear rutas por la montaña para enseñarles todo lo que he aprendido (GF-G4-P4).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En consonancia con los resultados presentados, se discuten los principales hallazgos del estudio de investigación tratando de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas:

- ¿Se podría llegar a considerar que las experiencias de ApSU en el ámbito de la AFD repercuten en el compromiso social del alumnado durante su formación inicial?

El alumnado reconoce y valora positivamente la autonomía y responsabilidad concedida en el proyecto de ApSU-AFD, favoreciendo su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Corbatón *et al.*, 2015; Chiva *et al.*, 2018b) y con el grupo social con el que desarrollan la propuesta de trabajo (Herold y Waring, 2016; Ruiz-Montero *et al.*, 2016). De acuerdo con Capella-Peris *et al.* (2020), la responsabilidad adquirida por el alumnado se ve reflejada en el compromiso y dedicación con el trabajo complementario que realiza el alumnado con el propósito de ofrecer un servicio de calidad. Con tal fin, profundizan en los contenidos a impartir, dedican un amplio número de horas de trabajo autónomo y se esfuerzan por superar las limitaciones derivadas de la falta de experiencia en el ámbito pedagógico.

Las experiencias de ApSU-AFD permiten al alumnado conocer con mayor profundidad la realidad que viven algunos grupos sociales vulnerados (Santos-Pastor *et al.*, 2018). Los procesos de reflexión, derivados de la supervisión académica, permiten al alumnado realizar un análisis crítico de la situación para tomar decisiones responsables y poner en marcha diferentes acciones encaminadas a superar las limitaciones encontradas en el contexto de trabajo (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020a; Santos-Pastor *et al.*, 2021).

- ¿En qué medida el ApSU contribuye a formar ciudadanos responsables con los desafíos de la sociedad?

El alumnado participante identifica el ApSU como una práctica formativa orientada al trabajo comunitario con grupos sociales desfavorecidos. El valor formativo de las experiencias de ApSU respecto a otro tipo de experiencias educativas es la realización de un servicio solidario en un contexto real. La experiencia vivida es tan intensa para el alumnado que es capaz de generar un sentimiento de satisfacción personal que no es comparable a otro tipo de experiencias cursadas durante su formación inicial. Este sentimiento de satisfacción, producido principalmente por ayudar a mejorar la situación que viven algunos grupos sociales vulnerados, ya lo recogen otros estudios realizados anteriormente (Balaguer-Rodríguez *et al.*, 2016; Chiva-Bartoll *et al.*, 2020b). Asimismo, es posible que la satisfacción personal que producen las experiencias de ApSU actúe de impulso para participar en nuevas acciones solidarias. El alumnado participante en el presente estudio mejora su autonomía y responsabilidad ante los desafíos sociales presentes en su entorno más cercano.

Por ende, se concluye que las experiencias de ApSU-AFD parecen tener efectos positivos en la formación inicial y en el progreso social, siendo consideradas muy apropiadas para formar ciudadanos comprometidos, capaces de generar cambios sociales y favorecer la inclusión de grupos sociales vulnerados desde el desarrollo de su profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, U. y Arantes, V. (2010). Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: el proyecto de la Universidad de São Paulo. En M. Martínez. (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 177-192). Octaedro.
- Balaguer-Rodríguez, P., Zorrilla-Silvestre, L., Capella-Peris, C. y Corbatón-Martínez, R. (2016). Estudio de caso de una experiencia de aprendizaje-servicio en educación física con niños en riesgo de exclusión social. *Revista Digital de Educación Física*, 38, 134-145.
- Brauner, D. F, Reichert, F. M, Janissek-Muniz, R., Zen, A. C., De Menezes, D. C., Closs, L. Q., Carraro, W. B., Ruppenthal, C. S., Muller, F. M., Lubaszewski, M. S. y Rhoden, M. I. (2020). An engaged university: Rescuing SMES during the COVID-19 crisis. *Revista de Administração de Empresas*, 60(6), 437-450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020200607>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Ediciones Morata.
- Capella-Peris, C. Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2013). Aprendizaje-servicio, historia de vida y educación física. *Fòrum de Recerca*, 18, 395-416. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.2>

- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Chen, S. Y. (2018). Learning with active rural community-dwelling older adults: Comprehensive effects of intergenerational service-learning in Taiwan". *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(5), 287-301.
- Chiva Bartoll, Ó., Capella, C. y Pallarès, M. (2018a). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva Bartoll, Ó., Pallarès Piquer, M. y Gil Gómez, J. (2018b). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Chiva-Bartoll, Ó., Lidon, M. y Salvador-García, C. (2020a). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111(5). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104841>
- Chiva-Bartoll, Ó., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020b). Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students' Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning. *Frontiers Psychology*, 11(331). <https://doi.org/10.3389/2020.00331>.
- Cobo, D., Gómez, J. y López, E. (Coords.) (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press and editors.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la educación física. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 281- 297.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>.
- Dhivvy, J. P., Valsan V. y Lieres J. S. (2019). Serve an Hour: A Service-Learning Model Paving the Pathway to a Sustainable Future. *2019 IEEE Global Humanitarian Technology Conference (GHTC)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/GHTC46095.2019.9033079>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig & A. S. Waterman, (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 13-33). Lawrence Erlbaum Associates.
- Galvan, C. y Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.
- Garay, B., López-de-Arana, E., Vizcarra, M. y Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de Aprendizaje-Servicio en Educación Física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 4(27), 47-64. <http://doi.org/10.18172/con.4592>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. y Chiva-Bartoll, Ó. (2021a). 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., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Ruiz-Montero, P. J. (2021b). 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/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103402>
- Gil, J. y Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje- servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos*, 26, 122-127.

- Gil, J., Chiva, Ó. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108.
- Gil, J., Francisco, A. y Moliner, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.
- Giles, F., Trigueros, C. y Rivera, E. (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3(27). 31-46. <http://doi.org/10.18172/con.4607>
- Herold, F. y Waring, M. (2016). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Journal Sport, Education and Society*, 23(1) 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Lleixà, T. y Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133. <http://doi.org/10.17583/qre.2015.1138>
- Marchesán, A. (2019). *El líder que sirve. Compromiso social que trasciende*. Leven Anclas Editorial.
- Michigan State University [MSU] (2015). *Service-learning toolkit*. Center for Service-Learning and Civic Engagement.
- Noah, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OCDE. (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition*. OCDE.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Puyol, A. (2004). La herencia igualitarista de John Rawls. Isegoría: *Revista de filosofía moral y política*, 31, 115-130. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2004.i31.457>
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado.
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Editorial Planeta.
- Ríos, M. (2009). La Educación Física adaptada a pacientes con trastorno mental severo: una experiencia de aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 29, 79-90.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, Ó., Salvador-García, C. y González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service-learning in physical education teacher education. *Sustainability*, 12(3), 11-27. <https://doi.org/10.3390/su12031127>
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O. y Rivera-García, E. (2016). Aprendizaje-servicio en los grados universitarios de educación física: ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18, 244-258.
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2020a). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 567-575. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2(27), 9-29. <http://doi.org/10.18172/con.457>

- Setó-Pamies, D. y Papaoikonomou, E. (2020). Sustainable Development Goals: A Powerful Framework for Embedding Ethics, CSR, and Sustainability in Management Education. *Sustainability*, 12(5). <http://dx.doi.org/10.3390/su12051762>.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- UNESCO (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Ediciones UNESCO.
- Urdapilleta, J. (2019). Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la economía social y solidaria. *Perfiles Educativos*, 41(164), 171-185. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58683>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6).
- World Economic Forum [WEF] (2019). *Dialogue Series on New Economic and Social Frontiers. Shaping the New Economy in the Fourth Industrial Revolution*. WEF.
- _____. [WEF] (2018). *The New Production Workforce: Responding to Shifting Labour Demands*. WEF.
- Yorio, P. y 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.

