

INVESTIGACIONES

## Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab programa Campus Bizia Lab<sup>1</sup>

Evaluations of a Service-Learning experience  
in the Campus Bizia Lab program

*María Teresa Vizcarra-Morales<sup>a</sup>, Olatz Bastarrica-Varela<sup>a</sup>,  
Rakel Gamito-Gómez<sup>a</sup>, Judit Martínez-Abajo<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea(UPV/EHU), España.  
mariate.bizkarra@ehu.eus, olatz.bastarrica@ehu.eus, rakel.gamito@ehu.eus, judit.martinez@ehu.eus

### RESUMEN

Este trabajo muestra las valoraciones de un proyecto Programa Campus Bizia Lab (UPV/EHU) enfocado en los Trabajos Fin de Grado (TFG) del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria, mención de Educación Física (EF). El alumnado realiza su TFG mediante propuestas teórico-prácticas de Aprendizaje-Servicio (ApS), vinculadas, mayoritariamente, a contenidos de EF. Se han analizado las opiniones de 27 alumnas y alumnos universitarios y 7 personas responsables de entidades receptoras del servicio, obtenidas mediante cuestionarios de respuesta abierta y narraciones etnográficas. Los resultados muestran la satisfacción respecto a la metodología: el alumnado universitario mejora sus competencias profesionales viviendo un aprendizaje experiencial donde debe dar respuesta a situaciones reales en entornos poco favorecidos a través de la actividad física, y las entidades califican los proyectos ApS como exitosos, interesantes y positivos. Por ello, la experiencia ha cumplido y superado las expectativas desde el punto de vista participativo y de impacto social.

*Palabras clave:* aprendizaje-servicio, educación física, trabajos fin de grado, valoraciones.

### ABSTRACT

This paper shows the evaluations of a Campus Bizia Lab Program project (UPV/EHU) focused on the Final Degree Projects (TFG) of the students of the Early Childhood and Primary Education Degrees, mentioning Physical Education (PE). The students carry out their TFG through theoretical-practical proposals of Service-Learning (ApS), mostly linked to PE contents. The opinions of 27 university students and 7 persons in charge of entities receiving the service, obtained through open-response questionnaires and ethnographic narratives, were analyzed. The results show satisfaction with the methodology: university students improve their professional competences by living an experiential learning experience where they have to respond to real situations in underprivileged environments, and the entities qualify the ApS projects as successful, interesting and positive. Therefore, the experience has met and exceeded expectations from the point of view of participation and social impact.

*Key words:* Service-Learning, Physical Education, Final Degree Project, Assessments.

<sup>1</sup> 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).

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una experiencia realizada en el marco del programa Campus Bizia Lab (CBL) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) trazando su plan estratégico para dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la UNESCO a través de los Trabajos Fin de Grado (TFGs) y Trabajos Fin de Máster (TFMs).

El planteamiento de CBL es abierto, y en nuestro caso, optamos por utilizar el Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología transformadora y motivadora que se corresponde con una dimensión académica y comunitaria del aprendizaje, puesto que el alumnado desarrolla sus competencias académicas mientras hace un servicio a la comunidad en centros educativos, entidades sociales, y asociaciones de colectivos con necesidades especiales.

El proyecto se denomina “Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio en los Trabajos Fin de Grado” y, aunque las personas del grupo de investigación llevaban participando en el programa CBL desde 2017, es en 2019 cuando se decidió sistematizar el trabajo tal y como se presentará más adelante. En los cursos 2019/20 y 2020/21 se ha ofrecido una propuesta conjunta al alumnado de los Trabajos de Fin de Grado.

### 1.1. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA

El ApS es una metodología basada en experiencias prácticas y reflexivas en las que el alumnado se implica e involucra en un contexto con problemáticas reales, desarrollando así contenidos, y competencias profesionales (Abellán, 2021; Franco-Sola *et al.*, 2021). Se trabajan contenidos curriculares a la vez que se presta un servicio a la comunidad dentro de un marco académico. Se trabajan valores que promueven y fomentan la justicia social, y en el caso que nos ocupa, en el ámbito de la formación inicial de docentes (Capella *et al.*, 2020; Chambers & Lavery, 2012; Chiva-Bartoll *et al.*, 2018; Garay *et al.* 2021; Santos-Pastor *et al.*, 2021).

Lo característico del ApS es que se detectan las necesidades reales de la comunidad y que se fomenta la vinculación entre instituciones educativas, preparando al alumnado universitario para mejorar su formación al sumergirse en una realidad social (Puig *et al.*, 2017). De esta manera, también se crean y fortalecen puentes de coordinación entre la universidad y la comunidad educativa (Billig, 2002; Furco, 2011; Lorenzo & Matellanes, 2013; Mayor *et al.*, 2019; Rodríguez-Gallego, 2013).

Los proyectos se basan en la experiencia, la participación activa, la interdisciplinariedad, y el trabajo en equipo, ofreciendo una oportunidad esencial para incentivar la reflexión crítica del alumnado. Todo ello, crea y fortalece el sentido de la responsabilidad y el compromiso con un mundo más sostenible (Aramburuzabala *et al.*, 2015; Baldwin *et al.*, 2007; Mendía, 2012; Saltmarsh, 2005).

El fin último es conseguir una transformación en el entorno social en el que se interviene (Aramburuzabala *et al.*, 2019; Giles *et al.*, 2019). Por todo ello, el ApS es uno de los métodos pedagógicos con mayor aceptación en el ámbito universitario actual.

Autores como Capella *et al.* (2014) y Chiva *et al.* (2016) defienden que la aplicación de esta metodología dentro de asignaturas de Educación Física (EF) supone una práctica

ideal por sus características específicas, preferentemente prácticas, permitiendo encontrar diferentes entornos sociales de aplicación para el aprendizaje, facilitando una incorporación a la realidad con un gran valor educativo (Sotelino-Losada *et al.*, 2019), y contribuyendo a la adquisición de nuevos aprendizajes de la formación ciudadana (Carson & Raguse, 2014). Francisco y Moliner (2010) presentan la metodología ApS como un elemento clave para aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser y saber gestionar las interacciones sociales que se generan en el aula de EF.

Los proyectos de ApS en EF publicados hasta el momento en el ámbito universitario están relacionados con el medio natural, dirigido a personas con discapacidad intelectual, o bien, ofrecen experiencias con actividades acuáticas (Sanz *et al.*, 2019). También encontramos trabajos dirigidos a menores con experiencias adversas tempranas que utilizan el juego motriz como recurso y que están dirigidas a colectivos con dificultades socio-emocionales (Garay *et al.*, 2021), experiencias con juegos motrices y de expresión corporal ofrecidas a población menor de edad que padecía alteraciones motrices debidas a parálisis cerebral, síndrome de Down, etc. (Capella *et al.*, 2015a), experiencias dirigidas a personas privadas de libertad con sesiones de actividad física para personas de la unidad de salud mental (Ríos, 2015).

Una experiencia similar se relata en la Universidad de La Laguna, junto a centros de internamiento educativo de menores (Fernández *et al.*, 2021) y con centros escolares que reciben una mayoría de alumnado extranjero y/o alumnado local con pocos recursos económicos. Se encuentran también experiencias de acrosport dirigidas a personas con diversidad funcional (Calle-Molina *et al.*, 2021).

En otra línea, se encuentran experiencias dirigidas a comprender las percepciones del profesorado universitario en el ámbito de la EF en relación con la implementación de la metodología ApS, centrándose en interpretar las creencias que el profesorado atribuye a las aportaciones de la metodología en la carrera profesional docente y en la evolución de los aprendizajes adquiridos por el alumnado a través de estas experiencias (Franco-Sola *et al.*, 2021).

Todas ellas son experiencias que intentan cambiar la mirada del alumnado y alejarles de los estereotipos a través de encuentros socio-deportivo y el desarrollo de habilidades sociales y valores ético-cívicos (Capella *et al.*, 2015b; Cuevas-Goterris *et al.*, 2016). La gran mayoría están claramente vinculados a alguna asignatura de Grados como Educación Infantil, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Capella *et al.*, 2015a; Chiva *et al.*, 2016; Santos-Pastor *et al.*, 2018; Santos-Pastor *et al.*, 2020) o al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la especialidad EF (Fernández *et al.*, 2021; García-Rico *et al.*, 2021). Es decir, en la revisión realizada se puede ver que existen pocas experiencias vinculadas a los TFGs.

## 1.2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LOS TRABAJOS FIN DE GRADO

El TFG es un proyecto, memoria o estudio, que se realiza al final de los estudios de Grado en todas las titulaciones del estado español tras la reforma universitaria que se pone en marcha a finales de la primera década del siglo XXI. Con esta asignatura el alumnado desarrolla y profundiza, de forma individual, en los contenidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas en el Grado cursado. Basándose en el Real Decreto 1393/2007 de

29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) establece que “debe de ser un trabajo original, donde se ponen en práctica y se evalúan todas las competencias que se han ido adquiriendo durante los cursos anteriores y comprende la realización por parte de cada estudiante y de forma individual de un proyecto, memoria o estudio original que será defendido ante un tribunal” (artículo 2.1 resolución 1652/2015 por la que se regula el Trabajo de Fin de Grado). Es decir, tal y como se ha detallado en el apartado anterior, revisando la literatura, existen aún pocas experiencias que ligen el ApS a los TFGs. La institucionalización del ApS en la universidad es un proceso a largo plazo e implica un esfuerzo sostenido y planificado de carácter plurianual, puesto que no es un proceso lineal, sino más bien una espiral compleja de cuestiones y actividades interdependientes y requiere de una estrategia bien orientada y basada en los mejores referentes (Furco, 2011).

A pesar de ello, se pueden encontrar algunas iniciativas que muestran que este tipo de experiencias están teniendo una buena acogida y son enriquecedoras tanto a nivel académico como personal (Bastarrica *et al.*, 2021; Calvar *et al.*, 2021; Martínez-Abajo *et al.*, 2020) Basar los TFGs en ApS ofrece al alumnado la oportunidad de conocer la complejidad del día a día de los contextos educativos y/u otras instituciones colaboradoras para recoger dicha realidad social, llevar a cabo una reflexión crítica y adquirir un compromiso con su realidad más cercana (Dewey, 1933; Korthagen, 2007; McIlrath *et al.*, 2019; Tedesco, 2000). El decir, realizar TFGs basados ApS impulsa los pilares de la educación para la sostenibilidad junto con el desarrollo de las competencias para poder contribuir a crear una ciudadanía competente y solidaria, que aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a vivir en comunidad, aprenda a ser y aprenda a transformarse (UNESCO, 2008).

### 1.3. MARCO CONTEXTUAL: HUMANIZAR LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

La iniciativa CBL, promovida por la dirección de Sostenibilidad del Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Cultura de UPV/EHU, deriva del Proyecto Erasmus University Educators for Sustainable Development en el que participó la universidad entre 2013-2016 (UPV/EHU, s. f. a). El programa se alinea con las líneas prioritarias del Plan Estratégico 2018-2021 (UPV/EHU, 2018), así como con el modelo educativo de IKD (aprendizaje cooperativo y dinámico, en euskara) y la estrategia IKD i3, que atiende al aprendizaje, investigación y sostenibilidad de la UPV/EHU (s. f. b; s. f. c).

Tal y como se ha indicado anteriormente, el objetivo principal del programa es dar respuesta a los ODS propuestos por la UNESCO dentro de la propia universidad, a través de los TFGs y TFM de diferentes titulaciones. A su vez, se busca articular comunidades transdisciplinares donde se involucran de forma cooperativa diferentes figuras que trabajan de forma específica en el ámbito de la educación para la sostenibilidad: alumnado, profesorado y personal de administración y servicios.

De esta manera, los diferentes proyectos que componen el CBL crean sinergias enfocadas a la resolución de retos y problemas de insostenibilidad que se detectan en los propios campus de la universidad, generando prácticas sostenibles multinivel. La transdisciplinariedad del programa hace que los procesos de aprendizaje ligados al diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos tengan un alto impacto curricular sobre el alumnado.

Asimismo, el profesorado implicado tiene la oportunidad de investigar su propia práctica docente, reflexionando sobre las estrategias para la adaptación de los retos a

las necesidades de aprendizaje del alumnado. Dicha investigación permite preparar protocolos de funcionamiento organizativo y materiales de apoyo para la tutorización de TFGs y TFMs en sostenibilidad.

El grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco (IT 1304-19) IkHezi ha participado en diversas convocatorias del programa con la propuesta titulada “Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio en los Trabajos Fin de Grado”.

El proyecto nace del compromiso de incorporar el ApS en los TFGs del ámbito de la educación mediante experiencias de colaboración en contextos reales para, responder a los ODS 4, educación de calidad; 5, igualdad de género; y 10, disminución de las desigualdades sociales. Cuenta con una andadura de cuatro ediciones (2017/18, 2018/19, 2019/20 y 2020/21) y se ha solicitado la prórroga para dar continuidad al proyecto en 2021/22.

Se solicita al alumnado que diseñe e implemente un proyecto de ApS teniendo en cuenta las necesidades del entorno social cercano que, generalmente, son centros educativos y entidades del ámbito social situados en barrios menos favorecidos socialmente, que atienden las necesidades de población con diversidad funcional, etc. De esta manera, se quiere sensibilizar al alumnado universitario y futuro profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria con la educación para la sostenibilidad para disminuir las desigualdades sociales, como se recogía en trabajos anteriores (Aramburuzabala *et al.*, 2015; Baldwin *et al.*, 2007; Mendía, 2012; Saltmarsh, 2005).

El conjunto de propuestas suele ser diverso, pero todas cuentan con un denominador común: ofrecer contextos de bienestar y desarrollo a aquellos colectivos más vulnerables. Por ejemplo, hasta ahora, gran parte de los servicios se han dirigido a ofrecer actividades de dramatización, expresión corporal y/o juegos cooperativos a niñas y niños que, en el horario extraescolar existente tras el horario del comedor, dirigida a quienes no tienen acceso a la oferta extraescolar de pago organizada por la Asociación de Padres y Madres y/o el mismo centro escolar. Además, otros trabajos se han ocupado de temáticas como la inclusión, la experimentación, el género y la robótica educativa. Una parte muy pequeña del alumnado se ha acercado a alguna entidad que atendía a personas con diversidad funcional para realizar sus trabajos (en estos casos había una motivación personal, por estar esa persona implicada con esa entidad, o con la comunidad), que se basa en trabajos previos de otros autores (Billig, 2002; Furco, 2011; Lorenzo & Matellanes, 2013; Mayor *et al.*, 2019; Rodríguez-Gallego, 2013).

Con el fin de sistematizar y consolidar la propuesta, el grupo de investigación IkHezi realiza el proceso de tutorización de los TFGs basados en ApS de forma colaborativa mediante sesiones formativas grupales. En dichas reuniones el alumnado recibe diverso material didáctico sobre la metodología y las características académicas del TFG. Las formaciones también permiten al alumnado desarrollar y construir tanto el servicio a ofrecer como el informe final en fases y de manera organizada. El cronograma y el detalle de las sesiones formativas se recoge en la tabla 1.

A su vez, el grupo de investigación realiza una labor de análisis de toda la información recogida durante el curso para identificar los aspectos de mejora de la práctica educativa. Para ello, se tienen en cuenta; los procesos desplegados, la calidad de los servicios, el grado de aprendizaje adquirido por el alumnado en las experiencias, y si las propuestas finalizadas se han alineado con los ODS.

*Tabla 1.* Cronograma y detalle de las sesiones formativas

<i>Sesión formativa</i>	<i>Contenido</i>	<i>Mes</i>
Reunión informativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias del Trabajo Fin de Grado.</li> <li>- Agenda 2030 y Objetivos Desarrollo Sostenible.</li> <li>- ¿Qué busca el Aprendizaje-Servicio?</li> <li>- Posibles servicios en el ámbito de la educación.</li> <li>- Planificación y cronograma.</li> </ul>	Septiembre
Marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fuentes de información académico-científica.</li> <li>- Referencias bibliográficas y normas APA.</li> <li>- Protocolo de plagio.</li> <li>- Protocolo de ética.</li> <li>- Identificación de palabras clave.</li> <li>- Búsqueda de fuentes según palabras clave y primeras lecturas teóricas.</li> <li>- Cómo construir un marco conceptual</li> </ul>	Octubre
Perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La importancia de la perspectiva de género al buscar información, al diseñar el servicio y al redactar el informe de análisis.</li> </ul>	Octubre
Servicios y diseño del servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibles servicios en el ámbito de la educación.</li> <li>- Elementos del diseño.</li> <li>- Primer borrador del diseño del servicio.</li> </ul>	Octubre
Documentos académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas y opciones digitales para la elaboración del informe del Trabajo Fin de Grado.</li> </ul>	Noviembre
Diario y herramientas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas para la recogida de información.</li> <li>- Cómo elaborar un relato etnográfico y las notas de campo.</li> <li>- Criterios de la observación etnográfica y del diario y aspectos importantes de las notas de campo.</li> <li>- Sistemas de evaluación.</li> <li>- Primer borrador de la herramienta para la valoración externa del servicio.</li> </ul>	Noviembre
Método	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es el método y qué apartados lo componen?</li> <li>- Estilo de escritura del método.</li> <li>- Primer borrador de la descripción del contexto.</li> </ul>	Abril
Análisis y resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de análisis.</li> <li>- El sistema categorial.</li> <li>- Primer borrador del sistema categorial: dimensiones y categorías.</li> </ul>	Abril
Resultados y conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo de escritura de los resultados.</li> <li>- ¿Qué es la discusión de resultados?</li> <li>- ¿Qué información seleccionar para la elaboración de las conclusiones?</li> <li>- Estilo de escritura de las conclusiones.</li> </ul>	Abril
Defensa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características principales del acto de defensa del Trabajo Fin de Grado.</li> <li>- Recursos para la elaboración del soporte digital de la presentación.</li> <li>- Recomendaciones generales para preparar el discurso oral de la presentación.</li> </ul>	Junio

Fuente: elaboración propia.

Entre noviembre y abril no se realizan sesiones formativas porque el alumnado de 4º curso está realizando las prácticas curriculares.

## 2. OBJETIVOS

Tras poner en marcha el proyecto descrito en el apartado del marco contextual, una de las principales preocupaciones era conocer las opiniones de las personas que se involucran en el mismo. Por ello, los objetivos de este trabajo son:

- Recoger las opiniones y valoraciones del alumnado universitario sobre el proyecto.
- Recoger las opiniones de las personas responsables de las entidades y de los centros escolares sobre su percepción de las competencias adquiridas por el alumnado universitario durante el diseño e implementación del proyecto ApS y sobre su satisfacción con el servicio y con la relación establecida con la universidad.

## 3. MÉTODO

Para la elaboración de esta investigación se han recogido los datos de los cursos 2019/20 y 2020/21. En total se han desarrollado 27 servicios en diversos **contextos**, 18 durante el curso 2019/20 y 9 durante el curso 2020/21. En el curso 2019-20 se realizan 2 servicios en entidades para personas con diversidad funcional; uno en una organización de atención a mujeres en régimen de privación de libertad con hijas e hijos menores a su cargo; y 15 en 4 centros escolares de Educación Infantil y Primaria, 2 de los cuales, además, son Comunidades de Aprendizaje (CdA). En el curso 2020-21, se realizan 2 servicios en entidades para personas con diversidad funcional y 7 en centros escolares de Educación Infantil y Primaria).

Las personas **participantes** en este estudio, por lo tanto, son el alumnado universitario y los centros educativos y/u otras instituciones colaboradoras implicadas en el proyecto. En total, han participado 27 alumnas y alumnos del Grado de Educación Infantil, del Grado de Educación Primaria y de la mención de Educación Física. Por parte de los socios comunitarios, respondieron a la valoración del servicio 7 personas responsables de la entidad colaboradora: 4 durante en el curso 2019/20 (2 personas responsables de entidades que atienden a personas con diversidad funcional y 2 personas de la dirección de centros escolares) y 3 en el curso 2020/21 (1 persona responsable de una entidad y 2 personas responsables de centros de Educación Primaria).

En cuanto a los **instrumentos** para recoger la información del alumnado universitario se ha utilizado un cuestionario de respuesta abierta generado a través del servicio Google Forms y los relatos narrativos individuales del alumnado participante sobre la valoración de la experiencia y el proyecto. Para recoger la información de las personas responsables de las entidades se generó un guion con el fin de realizar una reunión de coevaluación que sirviera de contraste entre las personas implicadas en el proceso, pero debido a la pandemia mundial provocada por el COVID-19 y el confinamiento en los hogares, no pudo realizarse dicha reunión y el guion se transformó en un cuestionario de respuesta abierta que se ha distribuido a través de Google Forms entre los socios comunitarios. En el cuestionario dirigido al alumnado universitario, se solicita valorar el grado de desarrollo de las diferentes competencias del

TFG y ofrecer ejemplos. En el caso del cuestionario dirigido a las entidades, en cambio, a lo anterior se suman preguntas como: ¿Cuál fue tu primera impresión al conocer el proyecto?; ¿Ha sido beneficioso participar en la experiencia?; ¿Cómo podría mejorarse el proceso?

Para realizar el **análisis** se ha codificado la información (Flick, 2015) y se ha elaborado el sistema categorial jerarquizado de naturaleza axial (Bisquerra, 2016; García & Sánchez, 2017) generado en Nvivo que se encuentra recogido en la tabla 2.

Tabla 2. Sistema categorial

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Indicadores</i>
Valoraciones del alumnado universitario	Sobre el ApS	Qué sabía
		Qué servicio realicé
		Beneficios para estudiantes
	Valoraciones de las sesiones formativas	
	Al realizar el servicio	Facilidades
		Obstáculos
	Aprendizaje percibido	Mejora en el trato a la infancia
		Mejora en los registros comunicativos
		Responder a las necesidades de la comunidad
		Compromiso
		Mejora en el diseño de propuestas y proyectos
		Mejora en valores
	Competencias conseguidas	Analizar, sintetizar, redactar
		Autonomía
		Competencia comunicativa
		Discriminar información válida de la no válida
Satisfacción	Con las opciones ofrecidas	
	Relaciones	
	Sentimientos	
Valoraciones de las personas responsables de centros escolares y entidades colaboradoras	Opinión inicial	
	Beneficios percibidos	Para la entidad o centro escolar
		Para el alumnado universitario
	Conocimientos	
	Competencias conseguidas	Relacionar teoría y práctica
		Autonomía
		Competencia comunicativa
	Obstáculos	
Aspectos de mejora		
Repetirían la experiencia		

Fuente: elaboración propia.

Se han codificado los datos para mantener el anonimato de las personas participantes:

- En el caso de las entidades y centros colaboradores: se indica la letra E y un número aleatorio, si es entidad (DF), centro escolar (EP) o Comunidad de aprendizaje (CdA) y el año durante el que se ha llevado el servicio a cabo, 2020 (20) o 2021 (21). Ejemplo: (E2\_CdA.20).
- Si es alumnado universitario: un número aleatorio, si la fuente es el cuestionario (C) o la narración (N) y el año, 2020 (20) o 2021 (21). Ejemplo: (3.N.21).

En cuanto a **las cuestiones éticas**, por un lado, el alumnado ha firmado un compromiso con el proyecto para ser enviado a la oficina de sostenibilidad que gestiona el programa CBL y, además, el proyecto investigativo “La Investigación en Aprendizaje-Servicio (IaPS), por una educación transformadora y de calidad, hacia una sociedad más justa” fue presentado al comité de ética de la UPV/EHU y fue valorado favorablemente, obteniendo el código de tratamiento ético TI0263.

#### 4. RESULTADOS

Al igual que el análisis, los resultados de este trabajo se recogen en dos grandes dimensiones: las valoraciones del alumnado universitario y las valoraciones de las entidades. El discurso de cada apartado se estructura siguiendo las categorías de ambas dimensiones.

##### 4.1. VALORACIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Al preguntar al alumnado **sobre el ApS** como metodología, el alumnado expresa que no conocía esta metodología con anterioridad y que eso, inicialmente, les generó ansiedad o incertidumbre, pero, según fueron pasando las semanas, esa sensación fue cambiando. En uno de los casos, en cambio, la estudiante comenta que le habían hablado sobre el ApS en una de las asignaturas del grado

Al principio me sentí perdida porque no entendía muy bien (6.N.21).

Al principio no entendía qué era el ApS (3.N.21).

Luego, al vivirlo desde dentro, empecé a verlo claro (11.N.20).

En cuanto **al servicio realizado**, se han realizado diferentes tipos de servicio. La mayor parte de ellos se han desarrollado en centros educativos, durante el tiempo libre que el alumnado tiene al mediodía, tras la hora del comedor y antes de comenzar con las sesiones de tarde. Las propuestas fueron presentadas a modo de taller y la duración media del servicio fue de 10 horas presenciales, a las que se deben añadir las horas de formación, diseño de la programación, y de análisis. Se realizaron talleres de expresión corporal y de dramatización y talleres de juegos cooperativos en Educación Infantil, en 9 casos, y en Educación Primaria, en 15 casos. En tres casos, el servicio se realizó en entidades con población con diversidad funcional.

Yo he ido a un centro escolar como voluntaria a ofrecer un servicio a niñas y niños que no tienen recursos económicos para realizar actividades extraescolares, y hemos realizado un taller de expresión corporal (13.N.20)

En cuanto a los **beneficios percibidos**, el alumnado universitario considera que haber realizado el TFG basado en ApS “les ha traído muchos beneficios en su formación, por la experiencia vivida, por los valores y las competencias que hemos tenido que poner en juego” (13.N.20). Además, durante el curso 2019/20, estaba previsto realizarla mitad de los servicios entre el 15 de marzo y el 15 de mayo, pero no se pudieron llevar a cabo por la pandemia y esto también activó ciertos aprendizajes, tal y como expresa una de las alumnas:

Aunque no hemos podido llevar a cabo el servicio debido al confinamiento, al menos he tenido la oportunidad de programar una propuesta de servicio que podría ser llevada a cabo en un futuro, ya que para elaborar la propuesta atendimos las necesidades reales de niñas y niños, y eso para mí fue todo un aprendizaje. Fue una pena no poder ponerla en práctica (12.N.20).

La **valoración** que realiza el alumnado participante sobre las **sesiones formativas** queda recogida en sus testimonios:

Las reuniones que hemos tenido a lo largo del curso han sido muy válidas, ya que me han permitido intercambiar opiniones con otras personas, estudiantes y profesores, y eso ha enriquecido mi trabajo (10.N.20).

Expresan, asimismo, que “recibir el consejo de otras personas” (15.N.20), “ha mejorado mi motivación” (3.N.20). Esta experiencia de trabajo colaborativo en los TFGs les ha parecido “muy diferente con respecto al planteamiento tradicional de los TFGs y marca una diferencia por ser muy novedosa” (6.N.21), consiguiendo “sentirse acompañada” (4.N.21).

A la hora de implementar el servicio, ha habido algunos **elementos facilitadores** tales como la actitud abierta y de ayuda de las personas profesionales de las entidades o los centros colaboradores, así como la relación previa del alumnado con el contexto.

Como he sido voluntario en la entidad, no me costó nada poner en marcha la propuesta (11.N.20).

Como **elementos obstaculizadores**, una de las mayores dificultades la encontraron en el ya mencionado confinamiento vivido durante el curso 2019/20 debido al COVID-19. La mitad del alumnado no pudo implementar el servicio diseñado y eso generó preocupación, nerviosismo y tristeza. Aun así, entre alumnado y profesorado universitario y los centros colaboradores, acordaron presentar los diseños por escrito para llevarlos a cabo más adelante.

Cuando nos dijeron que no íbamos a poder ir a los centros, me preocupé mucho y me puse muy nerviosa, no sabíamos en qué iba a quedar nuestro trabajo (10.N.20).

Me da mucha pena no poder cumplir con la idea inicial (12.N.20).

En el curso 2020-21, quienes pudieron llevar a cabo el servicio tuvieron que lidiar con la normativa sanitaria:

Hice una reestructuración del uso del patio, para que los juegos incluyeran la perspectiva de género, pero la mayor dificultad fue organizar a los grupos para que no se mezclaran los grupos burbuja en los diferentes espacios (3.N.21).

Además, las propuestas de ApS ponen al alumnado ante situaciones reales de enseñanza-aprendizaje y son ellos y ellas quienes deben dar solución a las situaciones prácticas. En muchos momentos perciben posibles debilidades en su preparación.

He echado en falta formación teórica sobre coeducación a lo largo de mi formación (6.N.21).

Sobre el **aprendizaje percibido** el alumnado participante en el proyecto considera que lo aprendido “le va a servir en el futuro” (4.N.20), ya que les ha ofrecido la oportunidad de “actuar como profesionales, tomando decisiones, y ello les ha ayudado a acercarse a la realidad de los centros” (7.N.20), teniéndose que adaptar a las necesidades y características de cada grupo “y cambiar con respecto a las intenciones iniciales” (7.N.20). Es decir, han aprendido *cómo tratar a niñas y niños*, han tenido que cambiar su manera de *comunicarse* para adaptarse al nivel de comprensión que “cada persona requiere” (16.G.20).

El alumnado universitario también expresa que realizando ApS ha tenido que *responder ante la comunidad*, teniendo que adaptar las propuestas “a los valores de la entidad, y hacer una aportación social orientada hacia la igualdad de oportunidades y la justicia social” (11.N.20). De esta manera, el proyecto no solo ha incidido en el aprendizaje académico, sino que les “ha ayudado a aprender como personas” (13.N.20), porque “tienes que responder y es un esfuerzo y un aprendizaje” (4.N.20) cargado de “solidaridad y trabajo comunitario”. (17.N.20).

Por lo tanto, se subraya la *reflexión* y el *compromiso*

Atender a las necesidades de este colectivo, me ha hecho darme cuenta de su realidad (13.N.20).

Nos hace tomar conciencia con lo que tenemos cerca y comprometernos tras una reflexión crítica (16.N.20).

Expresan también haber aprendido a *mejorar sus diseños* de propuestas didácticas y proyectos, siendo “consciente de la perspectiva de género” (11.N.20) y destacan que “sus aplicaciones ha sido un proceso muy bonito” (14.N.20).

La evolución a lo largo del proceso y puesta en marcha del servicio es evidente en las narraciones del alumnado universitario implicado e indican haber sido capaces de incorporar nuevos elementos a sus programaciones.

He ido adaptando mis propuestas para hacerlas más inclusivas y para mejorar el sistema de evaluación y así recibir mejores respuestas del alumnado (3.N.21).

En cuanto a la percepción sobre sus **logros en las competencias**, las reflexiones recogidas del alumnado aportan información sobre lo conseguido con el TFG. Destacan

los conocimientos teórico-prácticos adquiridos, puesto que han aprendido que para llevar a la práctica una propuesta exitosa es necesario encontrar respuestas en la teoría, y han mejorado en la elección de la información necesaria para diseñar proyectos (4.N.20). Por ello, ahora se sienten competentes para buscar información sobre referentes o experiencias de innovación educativa, para identificar ideas principales, sintetizarlas y contrastarlas con las de otros autores y autoras y para discriminar entre la información significativa de la que no lo es (7.N.20).

He aprendido a buscar referentes para enriquecer al máximo el marco teórico (16.N.20).

El alumnado también subraya la mejora de la autonomía, la reflexión, la argumentación de las opiniones académicas y profesionales (10.N.20; 6.N.21) y la toma de decisiones, o ante los problemas (8.N.20) surgidos. Las propuestas ApS les ha servido para *analizar, sintetizar y describir* los problemas y retos surgidos en la práctica educativa, a la vez que han debido demostrar su madurez y capacidad de autorregulación para gestionar la incertidumbre ante situaciones no planificadas y han tenido que poner en marcha su *competencia comunicativa*, “para cambiar de registro en función de las necesidades de cada grupo” (7.N.20). Por ello, han obtenido conocimientos “vivenciales y unos aprendizajes muy situados” (6.N.20) y, ahora, ha aumentado su confianza y se sienten muy preparadas y preparado para afrontar este tipo de tareas.

Además, han mejorado su capacidad para relacionarse con las y los escolares (2.N.20) y ha sido interesante ver como cambiaban las relaciones entre ellos a través de las propuestas de juego diseñadas (4.N.20).

En cuanto al **nivel de satisfacción** con la experiencia vivida, el alumnado expresa que haber realizado el TFG de esta manera les ha ofrecido múltiples *oportunidades* de analizar los problemas y retos surgidos en la práctica educativa real, de conocer diferentes “modos de actuación ante situaciones imprevistas, tomar la iniciativa y responder ante ello” (4.N.20), “de poner a la escuela y a sus familias en el centro” (4.N.21), de valorar y comprobar “si me gusta mi profesión” (7.N.20), y de sentirse “partícipes de una mejora” (8.N.20).

Se llevan muchos *sentimientos* y valoran como positiva el proceso, el aprendizaje, la experiencia y la aportación del servicio.

Poder hacer aportaciones desde lo que soy (1.N.21).

Ha sido especial, ver que puedes influir en las personas de manera positiva (17.N.20).

Creo haber hecho una interesante aportación, a pesar de que aún no hay mucha información sobre ApS (3.N.20).

#### 4.2. VALORACIONES DE LA ENTIDADES

Cuando se les preguntó a las entidades por su **primera impresión** sobre el los proyectos de ApS, han indicado que “al principio la impresión fue buena y luego no nos hemos arrepentido. Me pareció interesante y diferente a lo que conocíamos” (E2.DF.20)

El proyecto nos pareció adecuado desde el principio, por una parte, para fomentar el uso del euskera a través de juego y, por otra parte, porque nos pareció muy oportuno darles una oportunidad al mediodía para seguir aprendiendo (E1.CdA.20).

Nos pareció una idea muy interesante y por eso aceptamos la propuesta (E3.EC.21).

Desde los centros educativos y entidades colaboradoras han expresado que las experiencias de ApS que se han llevado a cabo han sido exitosas y **beneficiosas**. Hay un gran consenso en afirmar que la experiencia ha sido interesante y positiva cuando para el alumnado receptor del servicio.

El proyecto que nos habéis acercado ha sido muy enriquecedor en la mayoría de los aspectos. Nuestro alumnado pertenece a una comunidad de aprendizaje y está muy acostumbrado a participar en este tipo de dinámicas, a aprender mediante diferentes actividades, a estar con otros agentes... Por esta razón, la propuesta nos ha venido muy bien. Además, todas las personas profesionales aprendemos con ello (E1.CdA.20).

Nos ha gustado porque era algo que hasta ahora no podíamos hacer y se ha adaptado muy bien a las características de las personas que participaban en las actividades de la asociación (E2.DF.20).

Como **ventajas**, destacan que a través de estas las propuestas diseñadas e implementadas se ha podido reforzar el uso del euskera en el juego y los contenidos curriculares de una manera

Los contenidos que hemos revisado que iban a trabajar el alumnado universitario han sido muy adecuados, la programación excelente y la actitud excelente (E1.CdA.20).

Como desventajas se han mencionado el hecho de que no se haya podido prolongar más en el tiempo, dado que en algunos casos las propuestas han quedado un poco cortas, y la dificultad de coordinar las formas de trabajar y los tiempos del alumnado universitario y de los centros educativos y/o las entidades colaboradoras.

El único problema que hemos tenido es que no siempre acude el mismo número de niñas y niños al comedor, y conformar los grupos ha sido difícil, seguramente eso les ha obstaculizado llevar a cabo su propuesta (E3.EC.21).

El estrés para los coordinadores del comedor porque debían recordar al alumnado la hora de inicio de la actividad (E2.DF.20).

En los cuestionarios sobre el nivel de desarrollo de competencias docentes respondido por las entidades, la totalidad de las personas responsables de las instituciones colaboradoras están de acuerdo en que este tipo de metodología y proyectos son adecuados para el alumnado universitario, ya que por medio de ellos mejoran las competencias.

Hay consenso en todas las cuestiones relativas al provecho que supone para el alumnado universitario participar en este tipo de propuestas, ya que:

- Fortalece la capacidad reflexiva y argumentativa sobre decisiones educativas.
- Adquieren autonomía para la toma de decisiones.
- Desarrollan opiniones académicas y profesionales sobre temas educativos.
- Mejoran el perfil profesional de futuro docente.

Nos gusta dar la oportunidad a este tipo de iniciativas. Además, el alumnado universitario ha mostrado autonomía y responsabilidad. Ha sido un proyecto muy creativo y útil (E3.DF.20).

**Al solicitarles una valoración**, el adjetivo que más se ha repetido para referirse a la propuesta de ApS es “enriquecedora”, junto a “original y con buena intención” (E1.LHI.1), “muy positiva e interesante” (E3.EC.21), “necesaria” (E2.CdA.20) y “muy adecuada para la convivencia” (E1.CdA.20) y “muy válida e innovadora” (E3.DF.20). Por tanto, una mayoría está a favor de a repetir la experiencia en cursos sucesivos.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se podría afirmar que la iniciativa aquí recogida ha cumplido y superado las expectativas tanto de las personas participantes el proyecto, como de aquellas personas docentes que han seguido de cerca la evolución los servicios como las entidades que han recibido el servicio, tanto desde el punto de vista de la participación como del impacto personal y social logrado. Las colaboraciones generadas dentro y fuera de la universidad tanto para participantes como para receptores han permitido generar futuras posibles colaboraciones, seguimiento y consolidación (Battlle, 2011; Puig *et al.*, 2017).

La elaboración de TFGs basados en ApS ha ofrecido experiencias enriquecedoras para el alumnado universitario ya que han podido diseñar propuestas prácticas basadas en la teoría, adecuándolas a la población receptora y poniéndolas en práctica en contextos reales (McIlrath *et al.*, 2019; Puig *et al.*, 2017). Para ello, el alumnado ha movilizado los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado, a la vez que ha buscado nueva información teórica para poder argumentar adecuadamente sus propuestas didácticas inclusivas y coeducativas en diferentes ámbitos (Mendía, 2012; Santos-Pastor *et al.*, 2018) y elaborar el informe escrito del TFG (Lorenzo & Matellanes, 2013). En todos los casos el alumnado universitario participante considera que ha aprendido mucho y que el aprendizaje ha sido valioso, tanto a nivel académico como a nivel personal (Mayor *et al.*, 2019; Rodríguez-Gallego, 2013).

Al tener que enfrentarse a situaciones reales y dar respuesta y aprender a adaptarse a diversas situaciones educativas, el alumnado universitario también ha adquirido competencias relativas a su profesión docente, tales como la ampliación de perspectiva de la realidad educativa desde la investigación (Rodríguez-Gallego, 2013), la capacidad de analizar y sintetizar la información más pertinente (Lorenzo & Matellanes, 2013; Martínez-Abajo *et al.*, 2020), el diseño y desarrollo de propuestas de innovación educativa para comprometerse y colaborar en la mejora del escolar y social y, en algunos casos, también conocer una nueva metodología didáctica (Chiva-Bartoll *et al.*, 2018; Puig *et al.*, 2017).

Además, el proyecto les ha hecho tomar conciencia de los puntos débiles de su formación, al tener que planificar y reforzar aspectos que no habían sido tenidos en cuenta

previamente lo que los ha llevado a realizar cambios sobre su plan inicial (McIlrath *et al.*, 2019; Tedesco, 2000). Aparece como sombra la situación generada por el confinamiento provocado por la pandemia COVID-19, que, en algunos casos, dificultó la puesta en marcha de los servicios y, en otros casos, los paralizó por completo. Las respuestas más satisfactorias se refieren a los servicios realizados antes de la llegada de la pandemia.

Todo lo mencionado hasta ahora la vinculación directa del ApS en los TFG con el desarrollo de los ODS, puesto que el alumnado universitario indica haber logrado competencias solidarias que contribuyen a la construcción de comunidades más sostenibles y transformadoras (UNESCO, 2008).

Por su parte, las entidades y los centros escolares colaboradores se muestran bastante satisfechos con las propuestas presentadas, y con las actitudes mostradas por el alumnado universitario. Consideran que la relación ha sido satisfactoria y beneficiosa para la entidad y la población receptora porque han podido realizar actividades innovadoras de actividad física y han obtenido experiencias de juego que han mejorado su competencia comunicativa (Capella *et al.*, 2015b; Cuevas-Goterris *et al.*, 2016). Como desventajas encontramos las dificultades de adaptarse a la organización y la brevedad de las propuestas.

Por lo tanto, al igual que los proyectos analizados en otros trabajos (Calle-Molina *et al.*, 2021; Capella *et al.*, 2015a; Fernández *et al.*, 2021; Garay *et al.*, 2021; Ríos, 2015; Sanz *et al.*, 2019), la experiencia aquí descrita muestra la plusvalía de las propuestas ApS basadas en EF y que la EF es un campo adecuado para el desarrollo de la metodología por sus características prácticas que permiten mejorar las relaciones sociales interpersonales a través de los juegos (Sotelino-Losada *et al.*, 2019).

Así, se subraya la importancia de favorecer prácticas dirigidas a responder la Responsabilidad Social de la Universidad y promover experiencias holísticas que permitan al alumnado el contacto con la comunidad y la intervención en contextos reales para tener la oportunidad de contrastar el conocimiento teórico con la práctica, desarrollar competencias profesionales y también cívicas y sociales (CRUE, 2018; Furco, 2011). Es importante hacer ciencia con y para la sociedad, para apoyar sociedades inclusivas, innovadoras, multidisciplinares y justas, tal y como recoge La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación, en Ciencias Sociales y Humanidades, (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021) y el programa Horizon 2030. Y que estas prácticas se vean reflejadas en la formación inicial del Profesorado de Educación Física como un espacio idóneo para generar otro tipo de relaciones entre las personas y entre las comunidades, de manera que las relaciones sean favorecedoras para ambas partes tal y como muestran los resultados de este estudio y de otros anteriores (Mayor *et al.*, 2019).

## AGRADECIMIENTOS

El presente artículo se gesta gracias a las ayudas CBL de la dirección de sostenibilidad UPV/EHU, se soporta gracias al grupo de investigación consolidado por el Gobierno Vasco IkHezi IT1304-19, y participa de las acciones desplegadas en el proyecto I+D i subvencionado por el Gobierno de España con el código PID2019-105916RB-I00.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- Aramburuzabala P., Santos-Pastor M. L., Chiva-Bartoll, Ó. & Ruiz-Montero P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Publicaciones*, 49(4), 19-27. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Bastarrica, O., Aristizabal P., Hermoso, E. & López-Vélez, A.L. (2021). La elaboración del marco teórico en Trabajos de Fin de Grado (TFG) a través del Aprendizaje-Servicio (ApS). In J. M. Romero, M. Ramos, C. Rodríguez, J. M. Sola (Coords.), *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 1639-1651). Dykinson.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service-learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184-189.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I. & López-Rodríguez, M. A. (2021). Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. *Contextos Educativos*, 27, 97-114. <http://doi.org/10.18172/con.4602>
- Calvar, C., de la Serna, J., Bastarrica, O., López-Vélez, A. L. & Gamito, R. (2021) Juegos cooperativos para la inclusión. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 72, 34-38.
- Capella, C., Gil, J. & Martí, M. (2014). Service-Learning Methodology in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 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)
- Capella, C., Gil, J., Chiva, O. & Corbatón, R. (2015a). Promoción del emprendimiento social y la competencia docente en la aplicación de juegos motores y expresivos utilizando el aprendizaje servicio en educación física. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 138-143.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M. & Chiva-Bartoll, O. (2015b). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-servicio en la didáctica de la Educación Física. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(1), 334-348.
- Capella, C., Salvador, C., Chiva, O. & Ruiz, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465-472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>
- Carson, R. L. & Raguse, A. L. (2014) Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>
- Cuevas-Goterris, E., Chiva-Bartoll, O. & Francisco-Amat, A. (2016). Análisis sobre la personalidad eficaz en alumnado de didáctica de la educación física a través de aprendizaje-servicio. *Revista Inclusiones*, 2, 146-163.
- Chambers, D. J. & Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 127-137. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>

- Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R. & Capella, C. (2016). El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M. & Gil-Gómez, J. (2018). 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>
- CRUE, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. (2018). *CRUE acuerda su contribución al Plan de Acción para la Agenda 2030 de la ONU*. <http://www.crue.org/Comunicacion/Noticias/Las%20universidades%20acuerdan%20su%20contribuci%C3%B3n%20al%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20la%20Agenda%202030.aspx>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Heath and company.
- Fernández, J., Gómez, A., Jiménez, F. & Ríos, M. (2021). El encuentro socio-deportivo como experiencia de aprendizaje-servicio universitario en dos centros de internamiento educativo de menores. *Contextos Educativos*, 27, 117-134. <https://doi.org/10.18172/con.4653>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación cualitativa*. Morata.
- Francisco, A. & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Franco-Sola, M., Figueras-Comas, S., Campos-Rius, J. & Sebastiani-Obrador, E. (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*, (27), 65-81. <https://doi.org/10.18172/con.4656>
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje -Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Garay, B., López-de-Arana, E., Vizcarra, M. T. & 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*, 27, 47-64. <https://doi.org/10.18172/con.4592>
- García, M. & Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Giles F. J., Trigueros, C. & Rivera 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>
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Lorenzo, V. & Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 155-176.
- Mayor, D., López, A. M. & Solís, M. G. (2019). El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 153-172. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4071>
- Martínez-Abajo, J., Aristizabal, M. P., Gamito, R. & López-de-Arana, E. (2020). Planificar los TFG con una mirada crítica: el aps en las actividades extraescolares. *Tándem: didáctica de la educación física*, 70, 7-12.

- McIlrath, L., Aranbuzabala, P. & Opazo, H. (2019). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Rotledge.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 71-82.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2021). *Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2027*. <https://icono.fecyt.es/politicas-y-estrategias/estrategia-espanola-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-2021-2027>
- Puig, J. M., Martín, M. J. & Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2(4), 122-132.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260 de 30 de octubre).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Resolución 1652/2015, por la que se procede a la publicación de la Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, aprobada en el Consejo de Gobierno de 12 de marzo de 2015. *Boletín Oficial del País Vasco*, 67. Gobierno Vasco. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2015/04/1501652a.pdf>
- Ríos, M. (2015). La educación física como recurso de intervención socioeducativa. Los créditos de APS en centros penitenciarios y de salud mental. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación social*, 8, 35-42.
- Rodríguez-Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense De Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)
- Sanz, I., Calle, M. T., Aguado, R. & Garoz, I. (2019). Adquisición de competencias para prevenir el accidente acuático: un proyecto ApS con estudiantes universitarios y población con diversidad funcional. *Publicaciones*, 49(4), 219-239. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11737
- Santos-Pastor, M., 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.
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos*, 37, 509-517. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>
- 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>
- Saltmarsh, J. (2005). The Civic Promise of Service Learning. *Liberal Education*, 91(2), 50-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697354.pdf>
- Sotelino-Losada, A., Calvo-Varela, D., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). El aprendizaje-servicio en Educación Primaria: una propuesta metodológica desde la Educación Física. *Trances*, 11(2), 325-346.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2008) Education and the Search for a Sustainable Future. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179121e.pdf>
- UPV/EHU (2018). UPV/EHUren plan estrategikoa 2018-2021. <https://www.ehu.es/documents/1769324/0/estrategiko+plana+2018-21.pdf/2cd15672-3034-d591-b6cd-6fce036eda6e?t=1575378817000>
- UPV/EHU (s. f. a) Campus Bizia Lab. <https://www.ehu.es/es/web/iraunkortasuna/campus-bizia-lab>
- UPV/EHU (s. f. b). Estrategia IKD i3. <https://www.ehu.es/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030/ikd-i3-estrategia>
- UPV/EHU (s. f. c). IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. <https://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/ikd>