

INVESTIGACIONES

Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil¹

Tearing Down Walls: perception of university students
in a Service-Learning experience in a juvenile justice context

*Francisco Jiménez Jiménez^a, Jorge Miguel Fernández Cabrera^a,
Antonio Gómez Rijo^a*

^a Universidad de La Laguna. Tenerife. España.
fjimenez@ull.edu.es, mferca@ull.edu.es, agrijo@ull.edu.es

RESUMEN

Esta experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) buscó conectar la formación académica del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (AM) de la especialidad de Educación Física con las necesidades de un colectivo vulnerable, (Menores con medidas judiciales); y comprender la percepción del AM sobre los efectos de la experiencia. Participaron nueve estudiantes universitarios (6 hombres y 3 mujeres) y once personas internas (7 hombres y 4 mujeres). Para analizar la incidencia de la experiencia, se desarrolló un grupo focal, se analizó el portafolio del AM y se aplicó una escala ad hoc validada con posterioridad (Santos-Pastor *et al.*, 2020). Los resultados señalan que el ApS habilita un entorno experiencial y reflexivo que incide positivamente no solo en la profundización de los aprendizajes académicos y profesionales, sino también en el desarrollo personal y social. Así como las dudas del AM acerca de la transferencia a su campo profesional.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación física, justicia juvenil, percepción alumnado, formación docente.

ABSTRACT

This experience of Learning-Service (LS) sought to connect the academic training of the students of the Master's Degree in Teacher Training of Secondary Education (PETE) of the specialty of Physical Education with the needs of a vulnerable group, (Minors with judicial measures); and understand the perception of PETE on the effects of the experience. Nine university students (6 men and 3 women) and eleven inmates (7 men and 4 women) participated. To analyze the incidence of the experience, a focus group was developed, the PETE portfolio was analyzed, and an ad hoc scale was subsequently validated (Santos-Pastor *et al.*, 2020). The results indicate that the ApS enables an experiential and reflective environment that positively affects not only the deepening of academic and professional learning, but also personal and social development. As well as the doubts of the PETE about the transfer to his professional field.

Key words: Service-learning, Physical Education, Juvenile justice, Student perception, Physical Education teacher training (PETE).

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).

1. INTRODUCCIÓN

La conexión de la universidad con el entorno social se ve obstaculizada cuando los muros de las aulas impiden la visión de las necesidades sociales del entorno, y cuando determinados organismos ocultan a colectivos vulnerados. Esta desconexión entre el currículum formativo y la realidad en la que se va a desempeñar la labor profesional, la teoría y la práctica o la formación con el compromiso profesional, ya ha sido señalada por autores como Butin (2006), Cortés (2021) y Williamson *et al.* (2015). Sin embargo, la docencia universitaria suele estar más ocupada en profundizar en el conocimiento epistemológico de la disciplina de referencia que en explorar alternativas de aplicación de los aprendizajes en curso en contextos reales, y la universidad en la mercantilización del saber y el imperialismo lingüístico (Manzano-Arrondo, 2018).

Las aulas universitarias se convierten así en escenarios específicos desconectados del entorno social, y ajenos a la problemática de los colectivos vulnerados existentes en ese entorno. Desde una visión teórica de la realidad es difícil generar una conciencia de compromiso social en el alumnado universitario. Para que esta concienciación tenga lugar es necesario interactuar con colectivos que padecen necesidades reales y reconocerlos como miembros de pleno derecho que también tienen aspectos que aportar. La experiencia que se presenta muestra cómo, mediante el ApS, estos muros pueden ser superados en beneficio mutuo, y respondiendo a necesidades identificadas.

El ApS, considerado como alternativa metodológica (Mendía, 2016; Rodríguez, 2014), permite trascender los limitados planteamientos pedagógicos tradicionales y ofrecer una vía de compromiso social que favorece la aplicación del aprendizaje en un contexto real (Furco y Billings, 2002). Esta interacción que se genera con el entorno social promueve una apreciación más amplia de la disciplina a través de la reflexión acerca de lo realizado en la práctica (Bringle y Hatcher, 1995; Deeley, 2018;), permitiendo obtener también nuevos aprendizajes de los colectivos receptores del servicio en una dinámica de beneficio mutuo entre receptores y proveedores (Furco, 1996, 2011). A su vez “fomenta una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, con la finalidad de mejorarla a través de la participación y el compromiso cívico” (Puig *et al.*, 2011, p. 53).

El ApS se configura como una propuesta metodológica compleja, que requiere la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje (Puig *et al.*, 2011), que pretende establecer un equilibrio complejo entre el aprendizaje y el servicio (Franco-Sola *et al.*, 2021), y que puede colaborar en el desarrollo de un modelo de enseñanza basado en el alumnado que promueve su autonomía y autorregulación del aprendizaje (Simó *et al.*, 2013). También, esta metodología se vincula con el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Santos-Pastor *et al.*, 2021). De manera más concreta, algunos autores lo relacionan con una enseñanza de calidad e inclusiva (Fernández *et al.*, 2021), al contemplar la aplicación del aprendizaje en contextos reales, propio de una enseñanza de calidad (ODS4), y promover una interacción inclusiva con colectivos vulnerados, contribuyendo así a la reducción de las desigualdades sociales (ODS10).

La estructura base del diseño, desarrollo y evaluación de una intervención pedagógica desde el ApS parte de la identificación de una necesidad social y de la interacción previa de manera formal o informal con el colectivo afectado o con los responsables institucionales de este colectivo. Implica la consideración de iniciativas concretas dirigidas al desarrollo

curricular de la asignatura desde la que se implementa el ApS, la creación de una conciencia y compromiso cívico en el alumnado, y a la satisfacción del servicio social (Chiva *et al.*, 2014). Estas iniciativas se han de apoyar en la participación activa del alumnado y en la estructuración de espacios de reflexión sobre lo realizado, que generen una actitud crítica sobre sus concepciones previas acerca de la problemática abordada y la calidad del servicio aportado (Aramburuzabala *et al.*, 2019). Este proceso reflexivo resulta sustantivo para el aprendizaje personal, académico y profesional del alumnado, y propicia una nueva percepción de su relación con la comunidad y con los colectivos receptores (Santos-Pastor *et al.*, 2020).

Algunos autores como Chiva-Bartoll *et al.* (2019) han delimitado la esencia de una experiencia de ApS en base a la concurrencia de los siguientes elementos: vínculo curricular explícito, respecto a la reciprocidad entre aprendizaje y servicio, interiorización del aprendizaje a través de la reflexión, implicación de los participantes en la toma de decisión en las tres fases de la experiencia (preparación, implementación y valoración), y la existencia de una necesidad real que justifica el servicio.

Los efectos positivos de las experiencias de ApS en Actividad Física y Deporte (AFD) desarrolladas en diversos entornos han sido recogidos en diversas revisiones sistemáticas (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013; Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Pérez-Ordás *et al.*, 2021;). En nuestro caso, vamos a tomar como referencia al alumnado universitario para mostrar algunos de estos efectos, que se presentan por los ámbitos identificados por Redondo y Fuentes (2020), a partir de la propuesta de Furco (2004). En cuanto al desarrollo social (DS) son señalados los efectos de cambios en la concepción de la sociedad en la que viven (Corbatón-Martínez *et al.*, 2015), comprensión de la discapacidad (Corbatón-Martínez *et al.*, 2015; Douglas *et al.*, 2019; Gil-Gómez *et al.*, 2015), prosocialidad y competencia cívica (Gil-Gómez *et al.*, (2016), aumento de la sensibilidad y responsabilidad social hacia los otros (Bruce, 2015). Respecto al desarrollo personal (DP), se alude al crecimiento personal del alumnado universitario conectando lo académico con lo personal (Richards *et al.*, 2015), reconocimiento y superación de prejuicios (Peralta *et al.*, 2015). Tomando como referencia el desarrollo académico y profesional (DAP), se señalan como beneficios el desarrollo de competencias docentes (Capella-Peris *et al.*, 2020; Corbatón-Martínez *et al.*, 2015; Gil-Gómez *et al.*, 2015; Peralta *et al.* 2015), la vinculación de la teoría y la práctica (Chivas-Bartoll *et al.*, 2020; Franco-Solá y Figueras, 2020;), el fomento de una actitud crítica e inclusiva (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020), y la mejora de la identidad profesional (Corbatón-Martínez *et al.*, 2015), entre otras.

En cuanto a los contextos de aplicación de las experiencias de ApS en AFD en entornos de privación de libertad, se han desarrollado, de manera efectiva, experiencias de encuentros socio-deportivos (ESD) (Ríos, 2017), con la intención de promover el compromiso y la participación activa de alumnado universitario y las personas internas en centros de tutela judicial. En estas experiencias se han identificado beneficios vinculados a la mejora del desarrollo de competencias personales y profesionales con relación a la contextualización del aprendizaje y el empleo de metodologías activas e inclusivas que promuevan la mejora del proceso de socialización (Lleixà & Ríos, 2015), y una mejor apreciación de la diversidad por parte del alumnado universitario, y al empoderamiento del alumnado interno, al asumir responsabilidades personales y sociales relacionadas con la superación de estereotipos (Fernández *et al.*, 2021, Ríos, 2017). Algunos autores como Fornons (2008), Ríos (2004), y Martos-García *et al.* (2009) han destacado el papel de la

actividad física y el deporte como evasión simbólica de la experiencia cotidiana de las personas privadas de libertad (PPL).

El desarrollo de esta experiencia ha tomado como referencia los siguientes objetivos: a) conectar, mediante una metodología de Aprendizaje-Servicio, la formación académica del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la especialidad de Educación Física con las necesidades de un colectivo vulnerado; b) conocer los significados atribuidos por el alumnado universitario a la experiencia de ApS vivenciada.

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO

Se trata de un diseño mixto de investigación donde se triangulan datos de dos fuentes: una cualitativa y otra cuantitativa (Anguera *et al.*, 2018; Creswell & Plano, 2018.), en el que predomina el enfoque cualitativo, que se aborda desde la perspectiva interpretativa (Trigueros *et al.*, 2018) y fenomenológica (Merleau-Ponty, 1994). Estos paradigmas son especialmente útiles si lo que se pretende es desvelar el significado socialmente construido por los participantes (Sparkes, 1992), esto es, por el estudiantado universitario que ha participado en la experiencia de ApS.

2.2. PARTICIPANTES

Las personas participantes en esta experiencia fueron nueve estudiantes (6 alumnos y 3 alumnas) de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física, de la especialidad de Educación Física del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPEs), y once personas internas (PI) (7 chicos y 4 chicas) del Centro de Internamiento Educativo de Menores (CIEM) Valle Tabares (VT). El alumnado universitario decidió su participación en la experiencia de forma voluntaria, mientras las personas internas del CIEM fueron seleccionadas por educadores del centro de los diversos módulos en los que este está organizado. En el diseño y dinamización de la experiencia también participaron dos docentes universitarios implicados en la impartición de la asignatura del máster, y el docente de EF y el coordinador de formación en el CIEM.

2.3. PROCEDIMIENTO

Esta experiencia de ESD se desarrolló bajo la cobertura de un convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna (ULL) y la Fundación Canaria de Juventud (IDEO), firmado en octubre de 2018.

El estudio analiza una experiencia de ESD desarrollada desde la asignatura AEEF del MFPEs, de la Universidad de La Laguna durante el curso 2018-19 en el CIEM VT (Tenerife). El ESD consistió en el diseño y práctica conjunta, por parte del alumnado universitario y las PPL, de tareas lúdico-deportivas de carácter cooperativo, y la elaboración de un logo y lema para la actividad por parte de cada colectivo. El servicio del ApS se focalizó en ofrecer un tiempo de interacción entre iguales, a través de la práctica conjunta

de las tareas diseñadas por los dos colectivos en el proceso de preparación del ESD, donde las PPL pudieron ejercitar sus habilidades sociales y asumir responsabilidades ante personas externas al centro educativo, y el alumnado universitario aplicar sus aprendizajes en un contexto real.

El desarrollo de la experiencia de ApS se estructuró en las siguientes fases:

- *Fase inicial o de preparación:* En noviembre-diciembre de 2018 se iniciaron los contactos con el AM y los responsables del CIEM Valle Tabares, acordando el compromiso para participar en la experiencia y se introduce al AM en la metodología ApS. El 15 de enero de 2019 se presentó el proyecto de ApS en Actividad Física y Deporte y se tomaron acuerdos sobre la distribución de las tareas correspondientes con los agentes implicados (Equipo directivo, educadores y profesor de EF del CIEM y docentes de la universidad) para el desarrollo de un ESD. Esta primera aproximación se completó con la visita a la ULL de un educador del CIEM el 21 de enero de 2019, que informó sobre las características del alumnado del CIEM VT en situación de internamiento y sobre el contexto general de los centros de justicia juvenil. El 12 de febrero de 2019 se realizó una visita guiada al CIEM, en la que el AM pudo entrar en contacto con los educadores y el alumnado interno del centro que iba a participar en la experiencia y conocer las instalaciones deportivas y el material disponible. Para finalizar esta primera fase, se acordó realizar un logo y un lema de la experiencia de ESD, que se plasmó en unas camisetas que se entregaron a los participantes de ambos colectivos, y se adoptó el compromiso de los mismos para afrontar el diseño y ensayo de retos lúdico-motrices cooperativos que formaron parte del ESD.
- *Fase intermedia o de implementación del ESD:* El 26 de febrero de 2019 se realiza ESD en las instalaciones del CIEM VT. Al finalizar la práctica, se pasó a compartir un refrigerio a modo de merienda entre todas las personas participantes, incluyendo a los docentes y educadores implicados en el proceso, que culminó con una valoración conjunta de la experiencia en la que cada participante expresó brevemente su percepción sobre lo vivido en el ESD.
- *Fase final o de valoración de la experiencia:* Durante los meses de junio y julio de 2019 se llevó a cabo el análisis de la experiencia. En esta fase se aplicó un grupo focal y una escala de evaluación del aprendizaje-servicio en actividad física y deporte (Santos-Pastor *et al.*, 2020) para conocer la percepción de la experiencia por parte del AM. Asimismo el AM recogió reflexiones de la experiencia en el portafolio que tenían que entregar al finalizar la asignatura.

En cuanto al proceso seguido para la realización del ESD, se tuvieron en cuenta los elementos que conforman la esencia del ApS (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019):

1. El vínculo curricular con la asignatura implicada se estableció tomando como referencia determinadas competencias presentes en la guía docente de AEEF: “diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, y la educación emocional y en valores”. En el colectivo de PPL, los referentes fueron algunos de los objetivos del ámbito personal, relacional y/o formativo del proyecto educativo del CIEM VT: “dotar al menor de los instrumentos y recursos

necesarios para alcanzar un nivel adecuado de competencia social, haciéndolo participe de su propio proceso educativo y potenciando la responsabilidad de sus acciones”.

2. Respecto a la reciprocidad entre aprendizaje y servicio, las competencias a desarrollar por el AM se relacionan directamente con la naturaleza del servicio a ofrecer. También, los objetivos formativos referidos a las PPL encuentran en el ESD un entorno significativo para su desarrollo. En este entorno, el AM aplicó sus habilidades profesionales, y recibió feedback acerca del grado de adecuación de las actividades a las necesidades de las PPL, y estas disfrutaron de un escenario de interacción en el que asumir protagonismo y desarrollar habilidades personales y sociales. De la experiencia de ESD emana un aprendizaje y enriquecimiento compartido por ambos colectivos.
3. La interiorización del aprendizaje se inicia en la parte final del encuentro, y se continúa mediante la reflexión que se genera en la cumplimentación del escala por parte del AM, de su participación en un grupo focal, y de la recogida de reflexiones en su portafolio.
4. La toma de decisiones del AM y las PPL está presente en las tres fases de la experiencia. En la fase de ‘preparación’, con la organización de comisiones para el diseño y aplicación de las tareas prácticas a desarrollar. En la fase de ‘implementación’, con la presentación por parte de cada colectivo de forma alternativa y la puesta en práctica, de manera conjunta, de los retos motrices cooperativos; y, en la fase de ‘valoración de la experiencia’, con la expresión de sus percepciones en el momento de la merienda.
5. La necesidad real a la que se atiende se concreta en la falta de interacción social de las personas internas con personas del exterior durante su periodo de privación de libertad, y la limitación que esto supone para el desarrollo de habilidades sociales.

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para valorar la percepción del alumnado participante en la experiencia ApS se emplearon tres instrumentos de recogida de datos (Tabla 1).

2.4.1. Escala “Aprendizaje-Servicio en Actividad Física” (E-ASAFE)

Al finalizar la experiencia se solicitó al alumnado participante que cumplimentara la escala “Aprendizaje-Servicio en Actividad Física” (E-ASAF), validada posteriormente por Santos-Pastor *et al.*, (2020). En el momento de la aplicación de esta escala en nuestro estudio el ítem 37 tenía un enunciado con negación, y en el procedimiento de validación posterior se reformuló de manera positiva. Este hecho impide cualquier análisis comparativo, de este ítem y de la dimensión Competencias Profesionales en la que se encuentra, entre los resultados de la escala validada y la aplicada en esta experiencia. La escala aplicada recoge de forma sistemática los principales aspectos de una intervención ApS. Esta escala está compuesta por 42 ítems organizados en siete dimensiones: a) Identificación contexto (Ítem 1 al 9); b) Aprendizaje (10 al 14); c) Valor pedagógico (15 al 21); d) Impacto (22 al 27); e) Desarrollo profesional (28 al 31); f) Competencias profesionales (32 al 38); g) Opinión (39 al 42). El formato de respuesta es tipo Likert con cinco niveles de respuesta

siendo 1- Totalmente en desacuerdo y 5- Totalmente de acuerdo (a excepción de la primera dimensión, por tratarse de información contextual).

Los datos de la escala E-ASAF fueron sometidos a un análisis descriptivo de puntuaciones medias y desviación típica (Tabla 2), realizado mediante el paquete estadístico SPSS v26.

2.4.2. Grupo Focal

Se organizó un grupo focal en el que participaron siete alumnos-as universitarios-as para conocer su percepción cualitativa sobre la experiencia ApS, aportando información valiosa acerca del contexto y la dinámica de realización del ESD. En cuanto a su composición interna, el alumnado participante se seleccionó teniendo en cuenta los criterios de Trigueros-Cervantes *et al.* (2018). Como criterio de homogeneidad, se estableció que el grupo seleccionado hubiera participado activamente en la organización, el diseño y la práctica del ESD; y como criterio de heterogeneidad, se contempló la presencia de representantes de ambos sexos (3 mujeres y 4 hombres). Se plantearon trece preguntas semiabiertas (Tabla 1). Uno de los investigadores actuó como moderador y dinamizador, estimulando y encauzando la participación del alumnado, para que no se alejara del objeto de estudio. Un segundo investigador actuó como observador, tomando nota sobre las cuestiones más relevantes que iban surgiendo a partir de las respuestas y reflexiones del alumnado, con el objetivo de completar y contrastar el proceso de recogida de información y facilitar la interpretación y codificación de la misma.

Para el análisis de los datos cualitativos, se ha realizado un procedimiento mixto que combina el enfoque inductivo (a partir de las teorías sustantivas del AM) y deductivo (a partir de las teorías formales de la bibliografía consultada). Estos procesos permiten una comprensión profunda del fenómeno estudiado y, además, la generación de conocimientos a partir del contraste entre las distintas teorías. Para ello, se ha utilizado el programa de análisis cualitativo NVivo (versión 12).

En cuanto al procedimiento de categorización, se realizó una primera fase deductiva para la delimitación de las dimensiones, a partir de ahí se continuó con la inductiva-exploratoria de corte cualitativo, basada en el análisis de contenido de las teorías sustantivas del AM. Esto nos llevó a una primera aproximación al sistema de categorías cualitativo (con una estructura jerárquica de clasificación de 5 dimensiones y 17 categorías). Posteriormente, se pasó a la segmentación por unidades de significado y a la codificación del texto en base a este sistema de categorías. Como unidad de contexto se eligió el encuentro socio-deportivo para todos los documentos.

2.4.3. Portafolio

Durante el proceso el alumnado reflejó en un portafolio las reflexiones que le suscitó su toma de contacto con el ApS como enfoque pedagógico, y su participación en la experiencia Encuentro Socio-Deportivo (ESD) desarrollada. El portafolio, si bien fue desarrollado durante el transcurso de la asignatura fue entregado y valorado al final de la misma. La valoración de la experiencia de ApS fue recogida por siete estudiantes.

Tabla 1. Instrumentos de recogida de datos utilizados en la experiencia de ApS y las personas participantes

Instrumento	Descripción	Participantes
<i>Escala E-ASAF</i>	<p>Escala estructurado en siete dimensiones: a) Identificación contexto (Ítem 1 al 9); b) Aprendizaje (10 al 14); c) Valor pedagógico (15 al 21); d) Impacto (22 al 27); e) Desarrollo profesional (28 al 31); f) Competencias profesionales (32 al 38); g) Opinión (39 al 42)</p>	<p>7 AM (2 alumnas y 5 alumnos) (aplicado al finalizar la experiencia de ApS)</p>
<i>Grupo Focal</i>	<p>Guión de preguntas: ¿Qué consideran que han aprendido en esta experiencia de APS desarrollada en la asignatura?, ¿Qué aprendizaje han podido aplicar en el encuentro socio-deportivo?, ¿En qué ha incidido esta experiencia en su formación personal?, ¿Consideran que la experiencia que vivieron ha tenido alguna incidencia en las relaciones entre ustedes y entre ustedes y el profesorado de la asignatura?, ¿El hecho de participar en esta experiencia tuvo alguna incidencia en la relación entre ustedes?, Respeto a los internos, ¿consideran que la preparación y el desarrollo que ellos llevaron y la interacción que tuvieron con nosotros les aportó algún beneficio?, ¿Consideran que este tipo de experiencias APS pueden mejorar el compromiso de servicios del aprendizaje?, ¿Integrarían esta estructura metodológica en su futuro profesional?, ¿Qué competencias profesionales creen que les ha reforzado?, ¿Creen después de la experiencia vivida que esta experiencia tendría que tener continuidad en el entorno universitario?, ¿Qué cambiarían o incluirían de la experiencia vivida?, Intenten resumir en una palabra o frase la síntesis de su percepción de la experiencia.</p>	<p>7 AM (3 alumnas M, Y, T, y 4 alumnos L, M, N, R) (realizado al finalizar la experiencia de ApS)</p>
<i>Portafolio</i>	<p>Reseñas sobre el proceso seguido en la presentación del modelo ApS como opción metodológica y valoraciones de la experiencia vivida en el Encuentro Deportivo en el CIEM VT</p>	<p>7 AM (2 alumnas T y Y, y 5 alumnos I, J, L, N, R)</p>

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan aportando inicialmente un perfil cuantitativo de la frecuencia y porcentaje de ocurrencias de las categorías identificadas en el análisis de contenido del grupo focal y el portafolio en cada una de las cinco dimensiones en las que han sido agrupadas (Tabla 2). A continuación, se toman como referencia las dimensiones identificadas y se presentan como evidencias las manifestaciones más representativas de cada categoría, así como las puntuaciones de los ítems de la escala relacionados directamente con ellas (Tablas 3, 4, 5, 6 y 7). En cuanto a las medias de las puntuaciones obtenidas en las seis dimensiones de la escala E-ASAF (Santos-Pastor *et al.*, 2020), se ha de reseñar que todas obtienen una puntuación media por encima de 4, siendo el aprendizaje la dimensión que obtiene una mayor puntuación media (4,60), seguido de la valoración pedagógica (4,59), el impacto (4,50), competencia profesional y opinión ambas con la misma puntuación (4,29), y finalmente desarrollo profesional (4,11).

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron a partir del análisis de contenido del grupo focal y el portafolio. En primer lugar, se expone un perfil cuantitativo de la frecuencia y porcentaje de ocurrencias en cada categoría (Tabla 2),

Tabla 2. Referencias y porcentajes por casos vinculados a cada dimensión y categoría

Dimensiones	Categorías	Código	AM (GF)		AM (PO)	
			N=7	%	N=7	%
PLANIFICACIÓN	Prospectiva Preimpacto	PROP	2	1.60	1	7.32
	Prospectiva Impacto	PROI	1	0.56	0	0
	Prospectiva Posimpacto	PROF	4	5.42	4	12.19
APRENDIZAJE PROFESIONAL	Ámbito metodológico	AMET	14	13.12	3	15.80
	Aprendizaje situado	ASIT	9	7.24	0	0
	Alternativa laboral	ALAB	1	0.44	1	1.86
	Conocimiento Aplicado	CAPL	9	6.51	0	0
	Identidad difusa	IDIF	1	1.47	0	0
	Transferencia profesional	TPRO	12	10.05	2	4.44
	Percepción competencial	PCOM	1	0.59	0	0
APRENDIZAJE PERSONAL	Reconocimiento prejuicios	RPRE	4	2.06	0	0
	Superación de prejuicios	SPRE	3	1.56	3	6.53
	Cohesión Grupal	CGRU	5	5.54	0	0
CONCIENCIA CÍVICA	Responsabilidad Social	RSOC	4	1.92	3	9.69
CALIDAD DEL SERVICIO	Clima positivo	CLIM	4	2.53	0	0
	Autonomía	AUTO	3	1.32	0	0
	Transformación personal	TPER	6	4.08	0	0

Legenda: AM= alumnado universitario. GF= grupo focal. PO= portafolio. ES=escala

Planificación

Las intervenciones del alumnado estuvieron encaminadas a destacar la necesidad de tener una participación más activa en el proceso de diseño, implementación y valoración de la experiencia desde el inicio de la planificación hasta su finalización. También se señaló el interés de promover un mayor protagonismo de las personas internas en el momento de la reflexión conjunta en el pisolabis.

Tabla 3. Evidencias de las categorías más relevantes de la dimensión ‘Planificación’

<i>Categoría</i>	<i>Evidencias</i>	<i>Instrumentos</i>
PROP	A mí me condicionó también saber lo que había pasado en años pasados. Ya tenía una idea de lo que iba a ocurrir, eso también me condicionó lo que estoy diciendo. Yo creo que el año que viene debería partirse de cero para que no hayan condicionantes ni se creen expectativas (L)	GF
	El poder cooperar es un valor carente en esta sociedad y los principios intrínsecos en estas actividades (encuentro socio-deportivo) son altísimos, ahora bien, ¿el aprendizaje de esos valores se obtiene mediante este tipo de actividades? Quizás ese fue mi mayor dilema, si ejecutásemos la posibilidad de cooperar en todas sus formas aprendiendo de ellos actividades que les apasionen, puede que el acercamiento a obtener la confianza para una relación entre iguales puede ser más efectiva (I)	PO
PROI	También como éramos tantos y teníamos el apoyo de todos, a lo mejor en ese sentido no hemos desarrollado tanto como si lo hubiéramos hecho solos (T)	GF
PROF	Yo incluiría al final una recapitulación de todo a nivel más consciente. Porque para mí se me quedó corto el tema del pisolabis por ejemplo. Implicando más a los alumnos y nosotros como docentes (MR) Quizás algo que te hablaran como fue el proceso, como se les ocurrió lo del ejercicio, por qué lo hicieron, qué sintieron los que diseñaron el logotipo. Hubo opiniones con el del dibujo, pero el proceso como tal se vio así muy disperso, muy rápido, no lo expusieron de alguna forma. Esa parte debería ser un poco más larga y darle más “vidilla” y que ellos sean más protagonistas. No fue llegar solo a hacer los juegos sino que ellos han trabajado también lo suyo. Que hablaran un poco de como lo hicieron, que creen de la idea, si les hubiese gustado que se hubiera hecho antes, que si los compañeros de ellos les hubiera gustado participar... (R)	GF
	Se echó en falta la continuidad de la actividad y que fuera posible realizar la parte planificada (ESD) en la Universidad (R) La experiencia ApS se debería seguir realizando en años posteriores con los alumnos que estén donde nosotros estamos hoy (L)	PO
	18. Recomendaría a mis compañeros/as hacer ApSU-AF (\bar{x} = 4,86).	ES

Aprendizaje profesional

En esta dimensión, el alumnado destaca los aprendizajes en el ámbito metodológico que ha adquirido, como consecuencia del proceso reflexivo posterior a la intervención. Algunos de ellos entienden que el contexto juega un papel importante en la manera de encauzar metodológicamente el desarrollo de los contenidos, si bien es cierto, que esta percepción no es compartida por todas las personas participantes. Asimismo, piensan que este contexto puede ser una buena oportunidad para introducirse en el mercado laboral. Además, esta metodología les ha ofrecido experiencias interesantes para aplicar el conocimiento adquirido de manera teórica en las aulas. No obstante, la percepción sobre su aplicabilidad es discordante entre las personas participantes ya que ofrece inseguridades acerca de las propias competencias profesionales para su aplicación en su futuro ejercicio profesional. Por último, se pone de manifiesto el riesgo para el AM de olvidarse de su rol docente en contextos con un alto grado de interacción como el vivido en el ESD.

Tabla 4. Evidencias de las categorías más relevantes de la dimensión ‘Aprendizaje profesional’

<i>Categoría</i>	<i>Evidencias</i>	<i>Instrumentos</i>
AMET	Yo he aprendido que hay distintos medios para dar una educación de calidad (N) Ya habíamos aprendido la teoría (ApS), pero no es lo mismo vivirlo (T) Algo que noté un montón fue la interacción social y la motivación de ellos en el momento en el que tenían autonomía. En el momento en que a ellos les tocaba hacer algo por sí mismos si noté el cambio, y antes no era consciente de ello (L)	GF
	La clasificación que se realizó en clase de los juegos propuestos por nuestros grupos y los de ellos, en cuanto a, si eran cooperativos o no. Si soy sincero juraría que la mayoría de los juegos propuestos por nuestros grupos eran totalmente cooperativos, pero, al realizar el análisis en clase nos dimos cuenta que era todo lo contrario. Este tipo de reflexiones son las que hacen pensar sobre las cosas que en ocasiones llevamos haciendo durante mucho tiempo sin saber que no son totalmente correctas y es bueno recordarlo de vez en cuando (R) Cuando hice el primer juego de presentación, si noté esa pizca de presencia y liderazgo al poder llevar el grupo (M)	PO
	1. La participación en la experiencia de ApSU-AF me ha ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura (\bar{x} = 4,75). 3. He aprendido más los contenidos haciendo ApSU-AF en la comunidad que en las sesiones de aula (\bar{x} =4,29). 10. El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de liderazgo (\bar{x} = 4,43).	ES

ASIT	Desde mi punto de vista yo he notado, quitando la metodología en sí, o el estilo de enseñanza, que es diferente la manera de interactuar con chicos de secundaria que con chicos que están en centro de reclusión de menores. Tienes que enfocarlo de manera distinta (M) Yo opino (al contrario que M) que no noté esa diferencia en la práctica, está claro que por el contexto estás en esa situación, pero durante las actividades no noté diferencia entre el alumnado (alumnos de secundaria y alumnos de Tabares) (L)	GF
	12. El ApSU-AF me ha permitido adaptar mis conocimientos al contexto de práctica ($\bar{x}= 4,71$). 25. El ApSU-AF me ha permitido saber planificar la intervención y adecuarla a las necesidades del contexto ($\bar{x}= 4,71$).	ES
ALAB	Me sirvió para darme cuenta que es un contexto que nunca me había planteado que estaba ahí como una opción laboral (L)	GF
	Nos descubre un mundo al que muchos intentan no adentrarse y lo veo más como una oportunidad tanto personal como profesional (R)	PO
CAPL	Yo por ejemplo, desde mi punto de vista, lo que apliqué a la hora de las distintas estrategias inclusivas es pensar en el tema de ser imparcial respecto al sexo, a la hora de expresarnos o referirnos al alumnado de forma general. Si es verdad que antes de esta asignatura hubiera dicho chicos todo el rato por ejemplo (N) Yo también me sentí que quizás iba a estar más cohibida o más tímida, pero me sentí muy suelta, con ganas de integrar a todos. También siendo consciente de los objetivos que yo quería, que era esa transmisión de valores y de que se lo pasaran bien y disfrutaran (Y)	GF
	2. La participación en la experiencia de ApSU-AF me ha ayudado a experimentar los contenidos de la asignatura ($\bar{x}= 4,71$). 15. Siento que el trabajo desempeñado en el ApSU-AF me hizo aprender sobre mi profesión ($\bar{x}= 4,71$).	ES
IDIF	A mí, lo que me pasó fue que me sentí uno más de ellos. Entonces no me sentía como una profesora ni nada, que es lo que te enseña esta asignatura. Por eso no estaba pensando como una profesora. Fui tan soy uno de ellos, vamos a pasar un día bueno, entonces no sé si llevé a cabo algo de lo aprendido. No fui como profesora, sino como una más (T)	GF
TPRO	Vocación. Creo que es un modelo que no necesita experiencia. Lo puede hacer alguien que esté empezando. El que tenga experiencia lo hará mejor o peor, dependiendo de la experiencia que tenga (R) Cuando apruebe oposiciones no voy a entrar directamente a tratar con estas situaciones de aprendizaje, APS, no por nada, pero necesito una preparación previa y formarme mucho (N)	GF
	No creo que lo utilice demasiado porque no se adapta directamente a las características de una clase de instituto (L) Un baño de realidad, que muestra lo sensible del trabajo con este tipo de alumnado y las dificultades que puede encontrar el profesorado al intentar impartir clase en un entorno como ese (R)	PO
	22. Integraré el ApSU-AF en mi profesión ($\bar{x}= 4,57$).	ES

PCOM	Una de las cosas que ví en todos, es que entre todos tenemos recursos a la hora de estar en un contexto real, de salir delante ante cualquier cosa que ocurra (L)	GF
	24. Con el ApSU-AF he aprendido a resolver situaciones reales similares a las que encontraré en mi profesión (\bar{x} = 4,57).	ES

Aprendizaje personal

En la dimensión de ‘Aprendizaje personal’, el alumnado destaca que la participación en esta experiencia les ha servido para adquirir una serie de habilidades sociales que ha supuesto una mejora en la cohesión grupal del AM. Consideran que el enfoque metodológico cooperativo sirvió para aumentar la cohesión grupal, si bien es cierto que esta opinión no fue compartida por todo el grupo. De igual manera, esta experiencia les ha ayudado a ser conscientes de la presencia (o no) de prejuicios negativos respecto al colectivo receptor del servicio. Además, algunas personas han manifestado que les ha servido para superar dichos prejuicios.

Tabla 5. Evidencias de las categorías más relevantes de la dimensión ‘Aprendizaje personal’

<i>Categoría</i>	<i>Evidencias</i>	<i>Instrumentos</i>
SPRE	Una vez que tiene lugar el encuentro e interactúas con ellos, son personas como todo el mundo y tienen unas necesidades igual que las tenemos todos. Esto te ayuda a tener una empatía que no llegas a imaginar (N) A la hora de conocerlos, te das cuenta de que si no te dicen dónde estás, no te das cuentas que estás ante un grupo en exclusión social (Y)	GF
	Han sido unas prácticas de lo más fructíferas que me han hecho cambiar mi punto de vista respecto a ciertas instalaciones y cierto alumnado (N) Es aquí donde dices “no juzgues un libro por su portada” porque, aunque sean niños problemáticos o con sus diferentes problemas, siguen siendo niños que quieren un poco de atención y cariño y que están dispuestos a participar y aprender (T)	PO
	9. El aprendizaje-servicio me hizo superar ciertos prejuicios (\bar{x} = 4,14).	ES
RPRE	A lo mejor teniendo en cuenta el contexto, antes de darnos la charla sobre el centro, ¿cuántos de aquí no estábamos asustados por encontrarnos la estructura que nos íbamos a encontrar? (N) Al principio vas con un prejuicio porque no sabes lo que te espera. Sobre todo cuando estábamos esperando antes de entrar, que suena la alarma, ves a los policías corriendo, esto me asustó antes de llegar allí y conocerlos (Y) No entré con prejuicios si te soy sincero, no es algo que me chocó, porque es algo que ya conocía (R) Yo también entré sin prejuicios (M)	GF
	8. El ApSU-AF me hizo consciente de algunos de mis propios prejuicios (\bar{x} = 4,14).	ES

CGRU	Estas actividades lúdicas en este caso mejoran las relaciones sociales y la cohesión grupal entre nosotros. Eso salta a la vista cuando las cosas fluyen y hay un grupo que va todos a una y estamos todos por y para lo mismo. Lógicamente influye (N) Para mí sí. Yo creo que fue algo que nos unió más como grupo al llevar las mismas camisetas, sentirnos iguales, como un equipo (MR)	GF
	11. El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de trabajo en equipo (\bar{x} = 4,86).	ES

Conciencia cívica

Algunas personas perciben que su participación en esta experiencia no se queda simplemente en un mero desarrollo académico y profesional, sino que va más allá para sentirse inmersos en un proceso de concienciación cívica, responsabilidad social y compromiso para transformar las condiciones de vida de las personas en contextos de exclusión social.

Tabla 6. Evidencias de las categorías más relevantes de la dimensión ‘Conciencia cívica’

Categoría	Evidencias	Instrumentos
RSOC	Al mismo tiempo cumplimos con una responsabilidad social. Es algo que me llena en relación al servicio No es solo aplicar un conocimiento o un concepto y que lo apliques en una situación de la vida cotidiana. Esto es, eso más un ejercicio de responsabilidad social que estamos teniendo (N) (ApS) Es más efectivo para ir cambiando la mentalidad de la sociedad (MR)	GF
	Se brindó la oportunidad de conocer un contexto educativo diferente, donde aprendí a que la esencia no cambia, que el valor de educar es el mismo y que el respeto por la diversidad tiene que ser la esencia de uno mismo como docente (I) Es un modelo que incorpora el compromiso social dentro de sus características como aspecto importante. Después de haber visto la práctica realizada por mis compañeros he podido entender en mayor medida la utilidad de este modelo y el gran potencial que puede llegar a tener dentro de una comunidad específica (L)	PO
	16. Siento que el ApSU-AF me ha ayudado a valorar el interés de mi servicio a la comunidad (\bar{x} = 4,57).	ES

Calidad del servicio

En cuanto a la ‘Calidad del servicio’, el alumnado opina que uno de los efectos generados ha sido que se mejora el clima de interacción entre los participantes de manera positiva. Además, el enfoque metodológico ha focalizado la autonomía de las personas internas, ya que ha posibilitado la participación de las mismas como protagonistas en diversos

momentos del desarrollo de la experiencia. Por último, hay discrepancias respecto a si esta experiencia puede valorarse como transformadora o no. Algunas personas piensan que haría falta más tiempo de intervención para ver cambios en los participantes, mientras que otras opinan que sí observaron cambios en la actitud de las personas internas durante el ESD y su valoración conjunta.

Tabla 7. Evidencias de las categorías más relevantes de la dimensión ‘Calidad del servicio’

<i>Categoría</i>	<i>Evidencias</i>	<i>Instrumentos</i>
CLIM	Algunos decían que era el mejor día de su vida. Al fin y al cabo, les hemos marcado, y eso es lo que yo percibí en la gran mayoría de ellos (N)	GF
	Yo creo que todos coincidimos en que fue algo positivo para ellos (L)	
	13. Siento que el trabajo desempeñado en el ApSU-AF benefició a la comunidad ($\bar{x}= 4,86$).	ES
AUTO	Los que diseñaron los logotipos, decían; yo lo dibujé a mano, como que querían decir que ellos habían aportado algo (R)	GF
TPER	No se les puede pedir tanto. Llevan mucho tiempo en ese régimen y con dos dinámicas no pueden cambiar del todo. Es difícil cambiar una forma de vida en la que llevan inmersos tanto tiempo (R) pero en mi opinión me esperaba un impacto mucho mayor (L) Yo en esto discrepo contigo. No veo que nada sea imposible. Todos somos personas y al final la persona que justo más le costaba, realmente tuvo un cambio durante la sesión. De caminar a menos 3, como se transformó y por lo menos participó y acabó ganando (MR)	GF

4. DISCUSIÓN

Atendiendo a los objetivos planteados se constata, una vez más, que el trascender los muros universitarios a través del ApS ofrece ventajas significativas en el desarrollo personal, social y académico-profesional del alumnado universitario, además de aportar un servicio a colectivos vulnerados. En nuestro caso, la experiencia de ApS vivenciada no deja lugar a la duda respecto a su impacto en el ‘ámbito personal’, respecto al reconocimiento y superación de prejuicios (Fernández *et al.*, 2021; Peralta *et al.*, 2015; Ríos, 2017), lo que se constata en declaraciones como “PO-Han sido unas prácticas de lo más fructíferas que me han hecho cambiar mi punto de vista respecto a ciertas instalaciones y cierto alumnado (N)”, aspecto que también ha sido refrendado en la puntuación asignada al ítem 9. “El aprendizaje-servicio me hizo superar ciertos prejuicios ($\bar{x}= 4,14$)”. También esta vivencia se ha percibido como una forma de adquirir y mejorar la cohesión grupal (Lleixà & Ríos, 2015) “GF-Estas actividades lúdicas en este caso mejoran las relaciones sociales y la cohesión grupal entre nosotros...(N)”, aspecto que también ha sido reflejado en la puntuación del ítem 11. “El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de trabajo en equipo ($\bar{x}= 4,86$)”. Si queremos poner en marcha procesos de transformación personal y social desde las aulas universitarias, el ApS ofrece un privilegiado escenario para ello.

Por otra parte, el alumnado ha tomado conciencia de la potencialidad del ApS para poner en primer plano la responsabilidad de compromiso social en las dimensiones profesional y personal, y como elemento transformador de una comunidad específica (Furco, 2004; Redondo & Fuentes, 2020), como se evidencia en la siguiente declaración “GF-No es sólo aplicar un conocimiento o un concepto y que lo apliques en una situación de la vida cotidiana. Esto es, eso más un ejercicio de responsabilidad social que estamos teniendo (N)” y en la puntuación del ítem 16. “Siento que el ApSU-AF me ha ayudado a valorar el interés de mi servicio a la comunidad ($\bar{x}= 4,57$)”. Estos efectos de la aplicación del ApS en la mejora de la prosocialidad y la competencia cívica ya ha sido señalada por autores como Bruce (2015), y Gil-Gómez *et al.* (2016). Este aspecto resulta muy complejo de promover desde una docencia enclaustrada, ajena a la entorno social y vinculada a un enfoque positivista en el que predomina la valoración de la acumulación del conocimiento.

En la dimensión ‘Aprendizaje profesional’, las declaraciones del alumnado aportan evidencias sobre el impacto que ha tenido el ApS en el desarrollo académico y profesional del alumnado (Furco, 2004; Redondo & Fuentes, 2020), al ofrecer un escenario real donde conectar la teoría con la práctica (Chivas-Bartoll *et al.*, 2020; Franco-Solá & Figueras, 2020), cuestión expresada en el grupo focal “GF-Ya habíamos aprendido la teoría (ApS), pero no es lo mismo vivirlo (T)”, y en las puntuaciones de los ítems 1. “La participación en la experiencia de ApSU-AF me ha ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura ($\bar{x}= 4,75$), y 3. “He aprendido más los contenidos haciendo ApSU-AF en la comunidad que en las sesiones de aula ($\bar{x}= 4,29$)”. Asimismo, se ha señalado el impacto positivo que el ApS ha tenido en el alumnado en habilidades docentes de liderazgo “GF-Cuando hice el primer juego de presentación, si noté esa pizca de presencia y liderazgo al poder llevar el grupo (M)”, e ítem 10. El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de liderazgo ($\bar{x}= 4,43$), el efecto del apoyo a la autonomía en la motivación,

GF-Algo que noté un montón fue la interacción social y la motivación de ellos en el momento en el que tenían autonomía. En el momento en que a ellos les tocaba hacer algo por sí mismos si noté el cambio, y antes no era consciente de ello (L).

También en la discriminación de la estructura de las tareas: “GF-...Si soy sincero, juraría que la mayoría de los juegos propuestos por nuestros grupos eran totalmente cooperativos, pero, al realizar el análisis en clase nos dimos cuenta de que era todo lo contrario(R)”. Estas declaraciones, nos avisan que podemos pecar de ingenuos si confiamos en que la aplicación de la teoría en contextos no reales puede poner a prueba los saberes académicos y permitir al alumnado discriminar su alcance.

La capacidad del ApS de ofrecer escenarios significativos para aplicar los aprendizajes adquiridos en el ámbito curricular ha sido suficientemente acreditada (Capella-Peris *et al.*, 2020; Corbatón-Martínez *et al.*, 2015; Gil-Gómez *et al.*, 2015; Peralta *et al.*, 2015). Sin embargo, en contextos de alto grado de interacción con el colectivo receptor del servicio, puede tener un cierto riesgo en el refuerzo de la identidad profesional del alumnado universitario al difuminar su rol docente “GF-A mí, lo que me pasó fue que me sentí uno más de ellos. Entonces no me sentía como una profesora ni nada, que es lo que te enseña esta asignatura (T)”. Esta situación, pone de manifiesto la importancia de los procesos reflexivos en ApS (Aramburuzabala *et al.*, 2019; Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Deeley, 2018; Santos-Pastor *et al.*, 2020). No obstante, estudios como el Corbatón-Martínez *et al.* (2015)

y el de Giles *et al.* (2019) apuntan el refuerzo de la identidad profesional como uno de los efectos del ApS.

La percepción de competencia profesional para transferir el aprendizaje vivenciado sobre el APS al futuro ejercicio profesional, se ha debatido entre la vocación “GF-Vocación. Creo que es un modelo que no necesita experiencia. Lo puede hacer alguien que esté empezando. El que tenga experiencia lo hará mejor o peor, dependiendo de la experiencia que tenga (R)”, y la necesidad de más formación como requisito para su aplicación “GF-Cuando apruebe oposiciones no voy a entrar directamente a tratar con estas situaciones de aprendizaje, APS, no por nada, pero necesito una preparación previa y formarme mucho (N)”. La controversia generada acerca del grado de transferencia de lo experimentado a una futura práctica profesional, pone de manifiesto que estamos ante una alternativa metodológica compleja (Puig *et al.*, 2011), que tal vez requiere de una mayor familiarización que trascienda una toma de contacto puntual a través de una sola asignatura, ya que como plantean Giles *et al.* (2021), debemos tomar conciencia de que una sola experiencia de ApS en una materia no deja de ser una leve apertura en el muro.

Esto nos hace pensar en la necesidad de introducir esta metodología en los estudios de grado y no esperar al desarrollo del máster para su implementación, o que en el propio máster de Formación del Profesorado tenga presencia en más de una asignatura. Además, en algunas declaraciones el alumnado se ha señalado también a la vocación como requisito, lo cual podría estar relacionado con la necesidad de la existencia previa de conciencia cívica asociada a la identidad profesional.

Por último, atendiendo a la singularidad del colectivo receptor del servicio, se prestó especial atención a asegurar espacios de protagonismo (diseño de lema y logo, preparación y dirección de retos motrices cooperativos), pasando a ser un colectivo que aporta también claves de aprendizaje para el alumnado universitario en un contexto de reciprocidad de aprendizaje y servicio no jerárquico (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019). No obstante, el alumnado universitario demandó mayor participación activa tanto de ellos como del colectivo receptor en todo el proceso de diseño, implementación y valoración del desarrollo de la experiencia. Otro aspecto a considerar en la apertura de los muros, lo constituye la dificultad de acceso a los CIEM. En nuestro caso, superada por la complicidad de personas comprometidas dentro de esta institución, que además han facilitado la progresiva integración de este tipo de iniciativas conjuntas en el proyecto educativo del centro.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de ApS realizada ha sido percibida por el alumnado universitario como útil en el reconocimiento y superación de prejuicios sobre los CIEM y las personas que allí están internadas. La dinámica de trabajo seguida ha reforzado la cohesión grupal del alumnado. Les ha permitido vivenciar un ejercicio de responsabilidad social desde la aplicación de aprendizajes disciplinares y tomar conciencia de la capacidad transformadora de llevar a la práctica el compromiso social. Por último, la vinculación de la teoría con la práctica y la reflexión que conlleva la aplicación del ApS como metodología ha supuesto una mejora en los aprendizajes y la competencia docente de los participantes.

Por otra parte, se ha de señalar las dudas suscitadas en el AM acerca de la transferencia de la experiencia vivenciada a su futura práctica profesional, vinculando esa incertidumbre

a una necesidad de mayor formación en esta metodología compleja. Lo que hemos de interpretar como una llamada de atención acerca de la necesidad de ampliar la formación de este alumnado más allá de una única experiencia con esta metodología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P. & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770.
- 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>
- Bringle, R. G. & J. A. Hatcher (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning* 2, 112-22.
- Bruce, J. (2015). On racism and prejudice: Exploring post-critical possibilities for service-learning within physical education teacher education. *Asia-Pac. J. Health Sport Phys. Educ.* 6, 233-244.
- Butin, D. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.392.9924&rep=rep1&type=pdf>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative Analysis of Service-Learning Effects in Physical Education: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110. doi: 10.1123/jtpe.2019-0030
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic review of service-learning in youth physical activity settings. *Quest*, 66(1), 57-95.
- Cervantes, C. M. & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353.
- Chiva-Bartoll, O.; Gil-Gómez, J. & Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad: aprendizaje-servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. 44, 41-48.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C y Salvador-García, C. (2020). Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Corbatón-Martínez, R., Moliner-Miravet, L., Martí-Puig, M., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, 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), 280-297.
- Cortés, T. (2021). Impacto de la Metodología de Aprendizaje-Servicio del Programa de Grado de Capacitación de Profesores de Inglés Extranjero para estudiantes chilenos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 93-109. doi:10.4067/S0718-07052020000300093
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Deeley, S. J. (2018). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.

- Douglas, S., Krause, J. M., & Franks, H. M. (2019). Shifting Preservice Teachers' Perceptions of Impairment through Disability-Related Simulations. *Palaestra*, 33(2).
- Fernández, J. M., Gómez, A., Jiménez, F. y 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. <http://doi.org/10.18172/con.4653>
- Fornons, D. (2008). La práctica deportiva en la prisión: rehabilitación o evasión. En L. Cantarero, F. X. Medina y R. Sánchez (Eds.), *Actualidad en el deporte: investigación y aplicación* (pp. 215-227). Ankulegi Antropologia Elkartea.
- Franco-Solá, M., y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: Un modelo de implementación en educación superior. *RICCAFD*, 9, 114-123.
- Franco-Solá, M., Figueras, S., Campos-Rius y Sebastián, E. M. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio en Educación Física: una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado universitario. *Contextos Educativos*, 27, 65-81. <https://doi.org/10.18172/con.4656>
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In Corporation for National Service (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. Recuperado de <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global 0*, 64-70. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>
- Furco, A. y Billing, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the pedagogy*. IAP.
- Giles, F.J., Trigueros, C. y Rivera, E. (2021). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones 2019*, 49, 69-87.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 271-291.
- Lleixà, T., & Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133. doi:10.4471/qre.2015.1138
- Manzano-Arrodo, V. (2018). Aprendizaje, servicio y opresión: Liberando al opresor universitario. En V. Martínez, N. Melero, E Ibáñez y M. C. Sánchez (Ed.) *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Salamanca: Comunicación Social, 32-37.
- Martos-García, D., Devís-Devís, J. y Sparkes, A. C. (2009). Deporte entre rejas ¿Algo más que control social? *Revista internacional de sociología*, 67(2), 391-412. <http://doi.org/10.3989/RIS.2007.07.26>
- Mendía, R. (2016). El aprendizaje-servicio: Una metodología para la innovación educativa. *Convives: Aprendizaje-servicio y convivencia*, 16, 20-26.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W. & Bennie, A. (2015). Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266. doi: 10.1080/10476210.2015.1113248
- Pérez-Ordás, R.; Nuviala, A.; Grao-Cruces, A.; & Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing Service-Learning Programs in Physical Education; Teacher Education as Teaching and Learning

- Models for All the Agents Involved: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18, 669. <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph18020669>
- Puig, J.M., Batlle, Gijón, Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.
- Redondo, P., & Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69–83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Richards, K.A.R., Eberline, A.D., Padaruth, S., & Templin, T.J. (2015). Experiential learning through a physical activity program for children with disabilities. *Journal of teaching in physical education*, 34(2), 165-188.
- Ríos, M. (2004). La educación física en los establecimientos penitenciarios de Catalunya. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 69-82.
- _____. (2017). El deporte como recurso educativo en la inclusión social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 44-56.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., 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*, 27(2021), 9-29. <http://doi.org/10.18172/con.4574>
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F., & García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XXI*, 23(2), 67-93.
- Simó, S., Ginesta, X., y De San Eugenio, J. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social, *Historia y Comunicación Social*, 18, núm. especial (noviembre), 627- 638. doi: 10.5209/rev-HICS. 2013.v18.44265.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 29-33.
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo* (1ª; Universidad de Granada, ed.). Recuperado de <http://www.investigacioncualitativa.es/>
- Williamson, G., Espinoza, F., Ferreira, S., & Abello, E. (2015). Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 271-286. doi:10.4067/S0718-07052015000200016