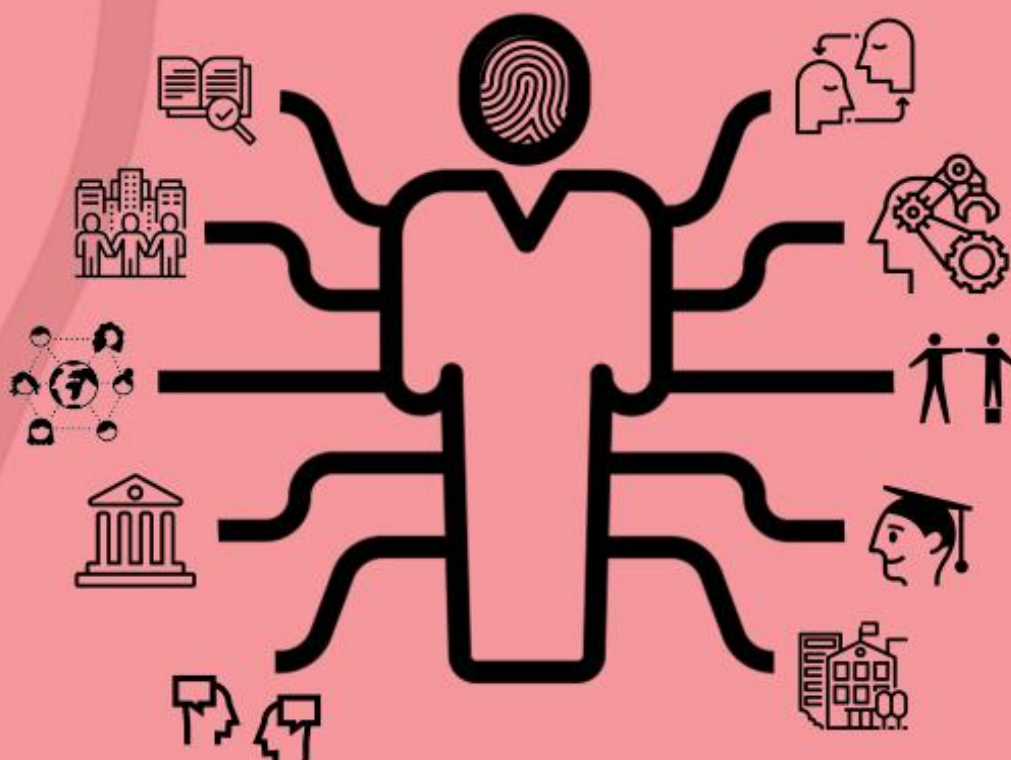




UNIVERSITAT  
JAUME I

# Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: análisis multifactorial de los efectos producidos sobre el futuro profesorado



**Tesis doctoral**  
**María Maravé Vivas**

Directores:

Dr. Jesús Gil Gómez

Dra. María Odet Moliner García

Junio 2020



## **Programa de Doctorado en Educación**

**Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I**

### **Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: análisis multifactorial de los efectos producidos sobre el futuro profesorado**

**Memoria presentada por María Maravé Vivas para optar al Grado de Doctora por la Universitat Jaume I**

Doctoranda:  
María Maravé Vivas

Directores:  
Dr. Jesús Gil Gómez  
Dra. María Odet Moliner García

Castelló de la Plana, junio de 2020



### **Financiación recibida**

Plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I para el año 2016.

Programa de apoyo a la formación e incorporación de personal investigador  
PREDOC/2016/53.

Proyecto de investigación Impacto global de un programa de Aprendizaje-Servicio aplicado en didáctica de la Educación Física sobre niños y niñas con autismo de alto rendimiento: una apuesta por la responsabilidad social universitaria UJI-A2017-03.



## **Agradecimientos**

En primer lugar, me gustaría dedicar unas palabras de agradecimiento a mi director y a mi directora de tesis:

Al Dr. Jesús Gil Gómez por darme la oportunidad de poder desarrollar este trabajo, pero para hacerlo adecuadamente debo retroceder bastante en el tiempo. Gracias por escoger el Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la asignatura “Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento” allá por el año 2008. El ApS me fascinó, aplicándolo pude observar en mis compañeras y en mí misma el gran potencial educativo que podía ofrecer. Me quedó una cuenta pendiente por años, que parece que estoy cerrando con estas líneas, aunque en realidad lo que hacen es dar paso a muchas otras. Gracias también por dirigir mi primer TFM, que a su vez me llevó a publicar mi primer artículo científico, aumentando el interés que ya tenía por adentrarme en el mundo de la investigación. Por último, muchas gracias por darme la oportunidad de presentar el proyecto predoctoral contigo y por todos los consejos, el apoyo y tu ayuda durante estos años, te estaré eternamente agradecida.

A la Dra. Odet Moliner García por tu ayuda, consejos y apoyo durante esta importante etapa. Retrocediendo de nuevo en el tiempo, en el Máster de Psicopedagogía nos hablaste de inclusión, de estrategias para desarrollarla y de instrumentos para medirla. Esas palabras concordaban perfectamente con mi visión de cómo debía ser la educación. Espero que muchas de las personas que han participado en el programa de Aprendizaje-Servicio hayan tomado conciencia de la importancia de la inclusión y la fomenten como maestras en sus aulas.

También quiero agradecer el apoyo a las personas que forman parte del grupo de investigación ENDAVANT de la Universitat Jaume I. Durante estos años he compartido con algunas de esas personas más horas, viajes, experiencias, alegrías y frustraciones que con muchas personas de mi familia. Es por eso que os considero de esa forma, como mi familia universitaria. Gracias por acogerme y por darme la oportunidad de trabajar y evolucionar como investigadora a vuestro lado.

Sin duda, quiero agradecer al alumnado de la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal: Juegos motores en Educación Infantil” del curso 2017/2018 su participación en esta investigación, sin su colaboración no hubiese sido posible llevarla a cabo. Del mismo modo, es especialmente importante para mí agradecer la colaboración a todas las familias, niños, niñas y entidades que han participado en el programa: CEIP Tombatossals, CEIP Cervantes, CEE Penyeta Roja, asociación de Asperger de Castellón, asociación APADAHCAS y asociación APNAC.

También me gustaría agradecer al Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario y a la Universidad de Buenos Aires, concretamente, a Nieves Tapia, Rosa Tapia y a Enrique Ochoa por abrirme las puertas de sus instituciones para realizar mi estancia de investigación y seguir formándome.

A mi aítá y a mi amá, gracias por transmitirme vuestros valores, por respetarme y por dejarme seguir siempre mi camino.

A mi enana, por inconscientemente, recordarme más a menudo de lo que me hubiese gustado durante estos años, aquello que es realmente importante y de la pasta de la que estamos hechas.

A José e Isabel, gracias por vuestro apoyo, por ser como sois y estar ahí siempre.

A Yolanda y Joaquín, gracias por vuestro apoyo. Yolanda, te estaré aternamente agradecida por haberme invitado a tu hogar, haciendo más fácil que continuara con mi camino académico y por aún en la distancia, hacer que te sienta tan cerca, apoyándome en todos los momentos importantes y celebrándolos conmigo.

A mis amigas Marina, Rebeca y Arantxa y a mis niñas Rouse, Alejandra, Chakar, Alicia y Lydia: gracias por vuestro apoyo, por celebrar más que yo cada logro, por estar ahí siempre, por ser unos amores y por vuestra confianza ciega en mí.

A la Dra. Mireia Adelantado Renau, gracias por tu apoyo, ha sido una suerte encontrarte y un placer compartir contigo despacho, ideas, alegrías y frustraciones.

Para finalizar, me gustaría dedicar unas palabras a mi mejor amigo y a mi pareja, que tengo la gran suerte de que sean la misma persona. Gracias por comprender este complejo viaje que inicié hace ya años. Gracias por la confianza ciega en mí, por tu apoyo incondicional y por celebrar más que yo cada logro. Estas líneas son el final de una etapa y a la vez el principio de la siguiente, aún más complicada, en la que estoy segura de que también podré contar con tu apoyo.





## Tabla de contenidos

Resumen .....	11
Abstract.....	17
<b>Lista de tablas y figuras .....</b>	<b>23</b>
Introducción .....	27
Capítulo 1. Contextualización.....	33
1.1. Universidad actual y renovación pedagógica.....	33
1.2. La tercera misión de la universidad .....	42
1.2.1. El reto de la responsabilidad social universitaria .....	44
1.2.2. Educación cívica .....	46
1.2.3. Fomento de la responsabilidad social universitaria y de la educación cívica a través del Aprendizaje-Servicio.....	48
1.3. La formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil desde un enfoque competencial: metodologías compatibles .....	53
Capítulo 2. Marco teórico .....	65
2.1. Aprendizaje-Servicio.....	65
2.1.1. Modalidades del Aprendizaje-Servicio.....	77
2.2. Efectos del Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario .....	79
2.2.1. Efectos del Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros y maestras .....	82
2.2.2. Efectos sobre estudiantado en programas relacionados con la Educación Física .....	84
2.3. Retos de la investigación: Aprendizaje-Servicio, competencias cívicas y sociales, factores socio-demográficos y mantenimiento de los efectos en el tiempo .....	90
2.3.1. Competencias cívicas y sociales.....	91
2.3.2. Influencia de las variables sociodemográficas del alumnado universitario sobre los efectos del Aprendizaje-Servicio.....	101
2.3.3. Mantenimiento de los efectos del Aprendizaje-Servicio en el tiempo.....	104
Capítulo 3. Metodología de la investigación .....	109
3.1. Delimitación del problema .....	109
3.2. Objetivos de la investigación .....	110
3.3. Descripción de las variables .....	111
3.4. Formulación de las preguntas de investigación e hipótesis .....	111
3.5. Diseño de investigación.....	112
3.6. Selección y descripción de la muestra .....	114
3.7. Instrumentos de medida .....	115
3.8. Proceso de tratamiento y análisis de los datos .....	118
Capítulo 4. Programa de Aprendizaje-Servicio.....	123
4.1. MI1019-Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil.....	123

4.2. El programa de Aprendizaje-Servicio en la asignatura MI1019.....	128
4.2.1. Criterios de calidad del programa.....	128
4.2.2. Fases de los proyectos de Aprendizaje-servicio.....	129
4.3. Ámbito de aplicación del programa.....	142
Capítulo 5. Resultados de la investigación.....	153
1. Estudio n.º 1 (Objetivo 1). Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario.....	153
2. Estudio n.º 2 (Objetivo 1). Aprendizaje-Servicio y empatía: efectos en alumnado de la universidad de Buenos Aires.....	179
3. Estudio n.º 3 (Objetivo 2). Service-Learning and Physical Education in a pre-service teacher training methodology aligned with the LAMPE method. ....	209
4. Estudio n.º 4 (Objetivo 3). Aprendizaje-Servicio como metodología para desarrollar la competencia intercultural y docente del futuro profesorado desde el ámbito de la Didáctica de la Expresión Corporal. ....	237
5. Estudio n.º 5 (Objetivo 4). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del Aprendizaje-Servicio. un estudio en el Área de Expresión Corporal.....	269
6. Estudio n.º 6 (Objetivo 5). Habilidades cívicas, Aprendizaje-Servicio y expresión corporal en la formación del profesorado: un estudio longitudinal.....	295
7. Estudio n.º 7 (Objetivo 6). El Aprendizaje-Servicio en la formación de futuros maestros y maestras. Patios inclusivos a través del juego motor y la expresión corporal .....	325
8. Estudio n.º 8 (Objetivo 6). Hibridación entre aprendizaje móvil y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. ....	361
Capítulo 6. Conclusiones y futuras líneas de investigación .....	383
6.1. Conclusiones.....	383
6.2. Futuras líneas de investigación .....	389
CHAPTER 6. Conclusions and future research lines (english version).....	393
6.1. Conclusions.....	393
6.2. Future lines of research .....	399
Referencias bibliográficas .....	401

## **Resumen**

### **Objeto y objetivos de la investigación**

En esta tesis se presenta una investigación sobre los efectos de la aplicación en el ámbito universitario de una metodología coherente con las demandas pedagógicas del Espacio Europeo de Educación Superior. De acuerdo con las premisas que este establece, no únicamente se miden los aprendizajes académicos, sino también el desarrollo de las competencias personales, sociales y cívicas que el alumnado objeto de la investigación ha adquirido. La aplicación metodológica, por su propia idiosincrasia, supone a su vez el ejercicio de la responsabilidad social universitaria.

La metodología escogida para desarrollar las competencias del alumnado universitario, generar un impacto beneficioso en la comunidad y ejercer la responsabilidad social universitaria ha sido el Aprendizaje-Servicio (ApS, en adelante). El programa se ha aplicado en la titulación de Maestro o Maestra en Educación Infantil de la Universidad Jaume I y se ha intervenido en la comunidad desde del ámbito de la Educación Física.

El objetivo principal de la investigación es diseñar y aplicar un programa de ApS en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil” y analizar los efectos que produce sobre el alumnado universitario del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universidad Jaume I.

Este objetivo general se desglosa en otros seis objetivos fundamentales, que se corresponden con las líneas sobre las que se centra el trabajo:

- Desarrollar la empatía del alumnado universitario participante en el programa de ApS.
- Desarrollar las habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario participante en el programa de ApS.
- Desarrollar las habilidades interculturales del alumnado universitario participante en el programa de ApS.
- Analizar cómo influyen las variables sociodemográficas del alumnado universitario en el desarrollo de la empatía y de las habilidades y actitudes cívicas.
- Evaluar los efectos del ApS sobre las actitudes y habilidades cívicas longitudinalmente, dos años después de la aplicación del programa.
- Optimizar la aplicación didáctica de programas de ApS y mejorar la fase de reflexión a través del diseño de una aplicación móvil específica.

### **Planteamiento**

Se diseñó un programa de ApS en base a las directrices establecidas por el National Youth Leadership Council (2008) y se implementó en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. El alumnado universitario intervino en seis entidades del entramado socio-educativo de la ciudad de Castellón de la Plana desarrollando proyectos de ApS. Las entidades atienden a colectivos vulnerados y el alumnado planificó y llevó a cabo sesiones motrices y de expresión corporal con niños y niñas que tenían afectaciones en el área comunicativa, cognitiva, de socialización y motriz.

### **Metodología**

Para abordar esta investigación se ha planteado una complementariedad metodológica cuantitativa-cualitativa. Esta permite obtener una perspectiva más

completa, integral y holística del problema de estudio, necesaria para afrontar la complejidad de las variables que se analizan en esta investigación.

El diseño de investigación es pre-experimental, consistente en un grupo experimental con medidas pretest y postest y se ha utilizado metodología cuantitativa, cualitativa y mixta. El postest se repite en el tiempo para realizar un estudio longitudinal. La tesis presenta los resultados estructurados en estudios, en los que cada objetivo se ha abordado de manera diferente desde la variedad metodológica investigadora.

Las herramientas que se han utilizado para la recogida de información cuantitativa son el cuestionario Civic Attitudes and Skills Questionnaire y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Para la recogida de datos cualitativos se utilizaron diarios de seguimiento creados ad hoc.

### **Aportaciones originales**

La presente investigación aporta datos sobre la influencia que ejerce el ApS sobre el desarrollo de la empatía, de las actitudes y habilidades cívicas y sobre las habilidades interculturales en el colectivo específico de maestros y maestras en formación, variables seleccionadas por su importancia para ejercer la función docente.

En relación al análisis de la influencia que pueden ejercer las variables sociodemográficas sobre los efectos producidos por el ApS, la bibliografía deja patente la existencia de un campo inexplorado y el presente trabajo aporta datos empíricos que arrojan luz en este sentido.

Del mismo modo, se ha hecho patente la escasez de estudios longitudinales que analicen los efectos del ApS a largo plazo, así como el requerimiento investigador a

profundizar sobre este aspecto. Esta tesis aporta evidencias en esta laguna de la investigación.

### **Conclusiones obtenidas y futuras líneas de investigación**

Los resultados obtenidos en las líneas generales de esta investigación aportan datos que avanza en la validación de la metodología y se adentran en aspectos inexplorados o en los que la literatura indica una necesidad de ampliar la investigación por la escasez de estudios existentes en la actualidad.

1. La aplicación del programa de ApS desarrolló la empatía, las habilidades y actitudes cívicas y las habilidades interculturales del alumnado participante. Estos datos refuerzan la validez de la metodología y la idoneidad de incorporarla en las titulaciones de formación docente.

2. Las variables sociodemográficas ejercen influencia sobre los efectos producidos por el ApS. Es necesario seguir investigando en este sentido, aportar datos que avancen sobre el conocimiento de qué variables y en qué grupos ejercen una influencia mayor sobre los efectos desarrollados por el ApS. Un desarrollo de la investigación en este sentido arrojaría luz sobre las características sociodemográficas del alumnado que son más proclives para implementar la metodología y que se desarrollen efectos. Esta información podría ser de utilidad para la toma de decisiones de la acción docente del profesorado en particular y a nivel de coordinación de titulaciones o etapas educativas en las que se establezcan líneas metodológicas a seguir.

3. Los resultados del estudio longitudinal muestran que algunas de las habilidades y actitudes cívicas desarrolladas por el alumnado tras la participación en el programa de ApS se mantienen en el tiempo y otras disminuyen o aumentan. Estos resultados y la escasez de estudios de este tipo

hacen necesario seguir investigando sobre los efectos a largo plazo. Un desarrollo de este campo proporcionaría un banco de experiencias que podrían ser analizadas posteriormente para detectar qué elementos del programa han podido contribuir al mantenimiento de los efectos producidos en el alumnado. Estos elementos se podrían incorporar a futuros programas que mejorarían su calidad y efectividad.

Las futuras líneas de investigación implican, por un lado, la profundización en la línea abierta sobre el análisis de la influencia de las variables sociodemográficas y sobre los estudios longitudinales que midan el alcance de los efectos del ApS en el tiempo. Por otro lado, se quiere avanzar en el desarrollo de la aplicación móvil diseñada. Se pretende validar la aplicación, para más tarde centrar la atención sobre la medición de los efectos en el alumnado tras la incorporación de la misma en el programa, con especial énfasis en el proceso de reflexión.

Cabe señalar que la investigación presenta una limitación en cuanto al carácter local de la muestra, por lo que los resultados obtenidos en esta investigación deben ser circunscritos al entorno, muestra y situación en la que se ha realizado la investigación. No obstante, entendemos que refleja adecuadamente la tipología de las aulas universitarias en la titulación de Maestro o Maestra en Educación Infantil.





## **Abstract**

### **Purpose and objectives of the research**

This thesis presents an investigation on the effects of the application in the university environment of a methodology coherent with the pedagogical demands of the European Higher Education Area. In accordance with the premises that this establishes, not only are academic learnings measured, but also the development of personal, social and civic competencies that the students under investigation have acquired. The methodological application, due to its own idiosyncrasy, implies the exercise of university social responsibility.

The methodology chosen to develop the competences of the university students, to generate a beneficial impact on the community and to exercise the university social responsibility has been the Service-Learning (SL). The program has been applied in the degree of Teacher in Early Childhood Education at the University Jaume I and has intervened in the community within the field of Physical Education.

The main objective of the research is to design and apply an SL program in the subject "Fundamentals of Body Expression; Motor Games in Early Childhood Education" and to analyze the effects that it produces on university students in the degree of Teacher in Early Childhood Education at Jaume I University.

This general objective is broken down into six other fundamental objectives, which correspond to the lines on which the work is focused:

- Developing the empathy of the university students participating in the SL program.
- Developing the civic skills and attitudes of the university students participating in the SL program.

- Developing the intercultural skills of university students participating in the SL programme.
- Analyzing how the sociodemographic variables of university students influence the development of empathy and civic skills and attitudes.
- Evaluating the effects of the SL on civic attitudes and skills longitudinally, two years after the application of the program.
- Optimizing the didactic application of SL programs and improving the reflection phase through the design of a specific mobile application

### **Approach**

An SL program was designed based on the guidelines established by the National Youth Leadership Council (2008) and implemented in the subject "Fundamentals of Body Expression; Motor Games in Early Childhood Education". The university students took part in six entities of the social-educational network of the city of Castellón de la Plana developing SL projects. The entities attend to vulnerable groups and the students planned and carried out motor and body expression sessions with children who were affected in the communicative, cognitive, socialization and motor areas.

### **Methodology**

To address this research, a quantitative-qualitative methodological complementarity has been proposed. This allows us to obtain a more complete, integral and holistic perspective of the study problem, necessary to face the complexity of the variables that are analyzed in this research.

The research design is pre-experimental, consisting of an experimental group with pre-test and post-test measures and quantitative, qualitative and mixed methodology has been used. The post-test is repeated over time to carry out a longitudinal study.

The thesis presents the results structured in studies, in which each objective has been approached differently from the research methodological variety.

The tools used for the collection of quantitative information are the Civic Attitudes and Skills Questionnaire and the Cognitive and Affective Empathy Test. For the collection of qualitative data, follow-up journals created ad hoc were used.

### **Original contributions**

The present research provides data on the influence of SL on the development of empathy, civic skills and attitudes and on the intercultural skills in the specific group of pre-service teachers, variables selected for their importance in the exercise of the teaching function.

In relation to the analysis of the influence that sociodemographic variables can have on the effects produced by the SL, the literature shows the existence of an unexplored field and this paper provides empirical data that shed light on this.

Similarly, it has become clear that there are few longitudinal studies that analyse the effects of SL in the long term, and that there is a need for further research in this area. This thesis provides evidence for this research gap.

### **Conclusions obtained and future lines of research**

The results obtained in the general lines of this research provide data that advance in the validation of the methodology and go into unexplored aspects or where the literature indicates a need to expand research due to the scarcity of studies currently available.

1. The implementation of the SL program developed the empathy, civic skills and attitudes, and intercultural skills of the participating students. These data reinforce the validity of the methodology and the suitability of incorporating it into teacher training qualifications.

2. Sociodemographic variables influence the effects produced by the SL. It is necessary to continue research in this sense, to provide data that advance the knowledge of which variables and in which groups they exert a greater influence on the effects developed by the SL. A development of research in this sense would shed light on the sociodemographic characteristics of the students which are more likely to implement the methodology and to develop effects. This information could be useful for decision making regarding the teaching activity in particular and at the level of coordination of degrees or educational stages in which methodological lines are established to be followed.

3. The results of the longitudinal study show that some of the civic skills and attitudes developed by students after participating in the SL program are maintained over time and others decrease or increase. These results and the scarcity of studies of this type make it necessary to continue researching the long-term effects. A development in this field would provide a bank of experiences that could be analysed later to detect which elements of the programme have been able to contribute to the maintenance of the effects produced on students. These elements could be incorporated into future programmes that would improve their quality and effectiveness.

Future lines of research involve, on the one hand, deepening the open line on the analysis of the influence of sociodemographic variables and on longitudinal studies that measure the extent of the effects of the SL over time. On the other hand, we want to advance in the development of the designed mobile application. The aim is to validate the application, to later focus on the measurement of the effects on

students after its incorporation into the program, with special emphasis on the reflection process.

It should be noted that the research presents a limitation in terms of the local nature of the sample, so the results obtained in this research should be limited to the environment, situation and sample in which the research has been carried out. Nevertheless, we understand that it adequately reflects the typology of the university classrooms in the degree of Teacher in Early Childhood Education.



## Lista de tablas y figuras

<b>Tablas</b>	<b>Página</b>
Tabla 1. Definiciones del Aps.....	68
Tabla 2. Efectos producidos por el ApS por dimensión.....	80
Tabla 3. Investigaciones ordenadas por año de publicación.....	83
Tabla 4. Compendio de los estudios de la tesis.....	113
Tabla 5. Temario de la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil.....	125
Tabla 6. Compendio de actividades y horas asociadas a su desarrollo.....	127
Tabla 7. Sistema de evaluación de la MI1019.....	128

## Figuras

Figura 1. Fases de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.....	130
Figura 2. Preguntas base para la fase de diseño y planificación.....	138
Figura 3. Localización de las entidades participantes en el programa.....	150

## Tablas y figuras por estudios

Estudio n.º 1. Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario

Tabla 1. Factores estudiados, grupos y porcentajes de la muestra.....	159
Tabla 2. Comparación de medias dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía pretest-postest.....	164
Tabla 3. Comparación de medias factores cognitivos y afectivos de la empatía pretest-postest.....	165
Tabla 4. Pruebas T en función de factores sociodemográficos.....	165

Estudio n.º 2. Aprendizaje-Servicio y empatía: efectos en alumnado de la universidad de Buenos Aires.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos globales y por dimensiones.....	189
Tabla 2. Comparación Pretest-Postest.....	190

Estudio n.º 3. Service-Learning and Physical Education in a pre-service teacher training methodology aligned with the LAMPE method.

Table 1. Coding Book.....	217
Table 2. Paired samples Test.....	218



Estudio n.º 5. Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del Aprendizaje-Servicio. un estudio en el Área de Expresión Corporal.

Tabla 1. Factores estudiados, grupos y porcentajes de la muestra.....	279
Tabla 2 Pruebas de contrastes intra-sujetos CASQ pretest-postest.....	281
Tabla 3. Pruebas T en función de factores.....	282
Tabla 4. Anovas CASQ postest en función de grupos.....	283

Estudio n.º 6. Habilidades cívicas, Aprendizaje-Servicio y expresión corporal en la formación del profesorado: un estudio longitudinal.

Tabla 1. Descriptivos CASQ.....	306
Tabla 2. Análisis de la varianza.....	307
Tabla 3. Anova CASQ por dimensiones (pre, post1, post2).....	307
Tabla 4. Descriptivos por dimensiones CASQ.....	308

Estudio n.º 8. Hibridación entre aprendizaje móvil y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente.

Figura 1. Fases de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.....	367
Figura 2. Esquema de la aplicación móvil SLApp.....	374
Figura 3. Pantalla de planificación de tareas.....	374

# Introducción



## **Introducción**

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) supuso la incorporación de cambios metodológicos en las instituciones de educación superior y una renovación en la misión que debe desarrollar la universidad en la sociedad.

Desde un prisma pedagógico, el modelo competencial trajo consigo un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A, en adelante), fomentando la incorporación de las metodologías activas y experienciales a la docencia universitaria al responder a las necesidades de este modelo.

Por otro lado, se pidió a las universidades que desarrollasen su responsabilidad social universitaria (RSU, en adelante), dirigida a generar un mayor y más significativo impacto en la sociedad. En esta línea, diversas instituciones europeas y estatales, así como, diferentes autores y autoras (Arthur y Bohlin, 2005; Egerton, 2002; Martínez, 2008) defienden la importancia de desarrollar en el alumnado universitario la educación cívica.

En este horizonte se enmarca esta tesis, en consonancia con las directrices de la institución en la que se ha elaborado para desarrollar acciones que ejerzan influencia en la comunidad. Concretamente, se encuadra en la formación inicial docente, con especial atención al desarrollo de sus competencias profesionales a la vez que su dimensión personal, social y cívica.

La figura del futuro profesorado y su formación constituyen un elemento clave en la mejora del sistema educativo, ya que serán las personas encargadas de enseñar a las futuras generaciones. Este es un tema abierto en cuanto a la investigación, a la vez que muy relevante dada la repercusión que el ejercicio de su profesión tendrá

en los procesos generales de E-A de muchos niños y niñas, en particular, y en el sistema educativo en general. Por esta razón, vemos necesario seguir investigando respecto a este tema tan trascendental.

Para tratar de aunar la RSU, el desarrollo competencias profesionales, personales y cívicas y siendo coherentes con las demandas pedagógicas del EEES, se ha realizado una innovación metodológica consistente en la utilización de la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS, en adelante) en una muestra de estudiantado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universidad Jaime I. Más específicamente, la aplicación de la metodología se ubica en el marco de la Educación Física (EF, en adelante), ya que el alumnado participante cursaba una asignatura obligatoria del área de la Didáctica de la Expresión Corporal “Fundamentos de la Expresión Corporal: Juegos Motrices en Educación Infantil”.

Esta investigación se ha abordado desde la complementariedad metodológica cualitativa-cuantitativa, muy utilizada en la investigación educativa actual (Anguera, 2011; Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez-Algarra, 2014). En el apartado de metodología se puede observar la variedad metodológica en los diferentes estudios que se han desarrollado. Entre las ventajas de utilizar este planteamiento metodológico en el ámbito de de la EF, Todd, Nerlich y McKeown (2004), concretan que de este modo la perspectiva es más completa, integral y holística, explorándose varios niveles o dimensiones del problema de estudio. Si se tiene en consideración la complejidad de las variables que se analizan en esta investigación, una metodología mixta o combinada que facilite este tipo de perspectiva es la más adecuada. Por otra parte, indican que la riqueza de los datos es mucho mayor, dado que no hay limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y la

naturaleza de la información. En esta investigación se han utilizado diversas herramientas de recogida de información, cuantitativas y cualitativas, para analizar las variables. Morse (2003) y Newman, Ridenour, Newman y De Marco (2003) por su parte, concretan que al combinar métodos aumentan las posibilidades de ampliar las dimensiones de un estudio. En consecuencia, después de revisar la literatura y de conocer las ventajas que esta complementariedad ofrece, se decidió elegir este planteamiento, ya que es el más idóneo para el tipo de investigación educativa que se iba a realizar.

La tesis está estructurada en diferentes capítulos. En el capítulo uno se presenta la contextualización, el capítulo dos aborda el marco teórico, en el capítulo tres se concreta la metodología de la investigación y el capítulo cuatro desarrolla el programa de ApS implementado. En el capítulo cinco se muestran los resultados a través de los diferentes estudios elaborados, algunos están publicados en forma de artículos, otros como capítulos de libro y otros en proceso de revisión. Cada uno sintetiza el trabajo investigador realizado en cada campo que abarca esta tesis. Por último, en el capítulo seis se concretan las conclusiones.



# **Capítulo 1.**

## **Contextualización**





## CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Este capítulo se dedica a emmarcar la investigación, en primer lugar, se aborda la renovación pedagógica que supuso la implantación del EEES, centrando la atención sobre el modelo competencial y el tipo de estrategias metodológicas coherentes con sus principios. A continuación, se focaliza la atención en otro de los cambios que incentivó el EEES sobre la institución universitaria, la renovación de su misión cívica y se ahonda sobre la importancia del desarrollo de la educación cívica en el alumnado universitario. Siguiendo esta línea, se propone la metodología del ApS para para aunar el desarrollo de la educación cívica y de la tercera misión de la universidad. Asimismo se encuadra el modelo competencial en la docencia universitaria, concretamente en la titulación de Maestro o Maestra en Educación Infantil, se justifica la idoneidad del uso del ApS y específicamente en el marco de una asignatura del ámbito de la EF.

### 1.1. Universidad actual y renovación pedagógica

Han pasado más de 20 años desde la publicación del informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) en el que la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI determinó las directrices que sirvieron de base para establecer los objetivos estratégicos de las futuras políticas educativas.

Abordándolo desde una concepción pedagógica, este informe supuso un importante cambio al introducir un modelo competencial en la educación. Delors define el término competencia como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en relación al saber, saber hacer y saber ser y estar. Siguiendo esta línea, Gil-Gómez y Maravé-Vivas (2017), para el nivel de educación superior las clasifican de la siguiente forma:

- Relacionadas con el ámbito conceptual, con el saber. Han prevalecido tradicionalmente en el mundo educativo, llegando a impregnar prácticamente los contenidos de todas las asignaturas. Admiten otra acepción, pudiendo ser denominadas también técnicas y hacen referencia a la capacidad del alumnado para adquirir conocimientos teóricos, procurando más su adquisición de forma clasificada y codificada, que el dominio de su puesta en práctica.

- Relacionadas con el ámbito procedimental, con el saber hacer. Estas competencias se han asociado generalmente a los prácticums incorporados como asignaturas específicas en cada titulación universitaria. La apuesta por la practicidad, por la unión teoría-práctica, debe realizarse en todas las materias y no únicamente en las directamente relacionadas con la realización de prácticas formativas, por lo que se considera que el enfoque con el que se ha abordado este tipo de aprendizajes históricamente es limitado. Estas competencias aluden a la capacidad del alumnado para poner en práctica los conocimientos adquiridos, apostando por su aplicación en contextos reales.

- Relacionadas con el ámbito actitudinal, con el saber ser y estar. Su adquisición propicia afirmar a la persona como un ser social, que forma parte y debe desempeñar su rol en la sociedad. En otro nivel, se puede decir que tienen relación con el desarrollo de la ética personal y profesional. Estas competencias se refieren a la capacidad del alumnado para relacionarse con otras personas (interpersonal) y con la capacidad de conocerse, ser uno mismo y actuar en consecuencia (intrapersonal). Ambas preparan a la persona para el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva crítica y activa.

Pero... ¿qué supuso en la educación superior este cambio de paradigma? La respuesta es muy amplia y también compleja. Desde la perspectiva del profesorado

universitario y a través de un prisma pedagógico, se podría decir que la respuesta fundamentalmente residió y reside en el cómo enseñar. En el planteamiento metodológico que se escoge para desarrollar cada asignatura está la clave para ser coherentes o no con el modelo competencial estipulado por el EEES. Yendo un paso más allá, no se trata únicamente de cumplir con las directrices marcadas en las normativas, sino que de esa elección metodológica dependerá en gran parte el tipo de persona y profesional que se está colaborando a formar. Es necesario apostar por el uso de metodologías variadas que puedan asegurar el desarrollo en el alumnado de los tipos de competencias que concretó Delors.

No obstante, el enfoque competencial no supone únicamente la inserción de las competencias como un elemento más en la programación docente, sino que implica un cambio más estructural y de fondo, un cambio de enfoque metodológico. Autores como Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez (2013, p.165) inciden en que “La innovación que supone la enseñanza basada en competencias no puede llevarse a cabo con las programaciones de siempre; añadir las competencias a lo que ya teníamos no cambia nada”. Y es que si se conciben exclusivamente como un apartado extra añadido y no se conectan de manera adecuada con el resto de elementos del currículum (objetivos, actividades, contenidos, evaluación y metodología) este cambio no tiene ningún sentido. Es por este motivo que autores como Vázquez y Ortega (2011), defienden que la introducción del modelo competencial supone la necesidad de redefinir la acción docente y programar desde una nueva perspectiva.

Entre los elementos del currículum anteriormente nombrados, la metodología es el elemento clave sobre el que se debe incidir para avanzar hacia un enfoque competencial, horizonte que marca la legislación educativa vigente. Concretamente,

la decisión que todo profesorado debe tomar a la hora de escoger una propuesta metodológica, a la luz de lo expuesto, parece ser conveniente que se dirija hacia la elección de metodologías experienciales y participativas que aporten al alumnado los elementos necesarios para poder desarrollar competencias. Según Palomares (2011), estas son las que conviene implantar si se pretende que el desarrollo de competencias en el alumnado sea efectivo.

La inclinación hacia este tipo de metodologías parece ser la coherente con las directrices marcadas por el EEES y este hecho se ha hecho patente durante las últimas décadas. Refrendando esta afirmación, McAleese (2013; 2014) concreta en este sentido que el EEES ha supuesto una transición hacia el uso de estrategias metodológicas activas. Muchos autores y autoras justifican su idoneidad general si se implementa el cambio competencial expuesto (Bellido, 2013; García-Ruiz, González y Contreras, 2014; Pagès, Cornet y Pardo, 2010; Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez-Cárceles y Gómez-García, 2011; Pérez-Pérez, 2014; Perez-Poch, Domingo, Sanz y López, 2018; Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015).

Justificado bibliográficamente que el nuevo paradigma lleva asociado un cambio sobre el cómo enseñar, es conveniente girar la mirada hacia la investigación. Esta asocia las metodologías activas con una mayor motivación hacia el aprendizaje por parte del alumnado (Benito y Cruz, 2005; Huda, Shukri, Hisyam y Mohd, 2018; Kahu y Nelson, 2018), un incremento de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico (Bezanilla, Fernández-Nogueira, Poblete y Galindo-Domínguez, 2019) y un mayor compromiso y satisfacción con los estudios (Akçayır y Akçayır, 2018; Stover y Ziswiler, 2017; Waters y Anderson-Lain, 2014). Efectos muy interesantes si tenemos en consideración, por un lado, que las habilidades de pensamiento crítico

proporcionan al alumnado la capacidad de análisis, comprensión y evaluación de aquello que se pretende interpretar. De esta manera ante un nuevo acontecimiento o afirmación, será capaz de abordarlo desde una perspectiva propia que analiza la veracidad en base a criterios objetivos. Supone no aceptar como verdadero cualquier conocimiento que se quiera imponer socialmente, sino tener la capacidad de tomar decisiones de forma razonada. Esta capacidad, extraordinariamente importante en un mundo líquido como el actual (Bauman, 2008), no solo le es útil para afrontar cualquier aprendizaje académico, sino que es imprescindible para su vida diaria en la sociedad infoxicada en la que vive. Por otro lado, aspectos como la motivación, el compromiso y la satisfacción son aliados muy poderosos para abordar cualquier materia. Si el alumnado percibe el aprendizaje como un desafío, le motivará a seguir con sus estudios (Gallini y Moely, 2003). Aumentar su motivación intrínseca comportará un mayor interés por aquello está aprendiendo, la satisfacción será mayor, cuestión que se asocia con una mayor perseverancia (Cerasoli, Nicklin y Ford, 2014). Todos estos factores influyen en la eficacia del estudiantado para afrontar los diferentes retos educativos.

Llegado a este punto, es necesario concretar las características que definen este tipo metodologías para comprender mejor la idoneidad de las mismas. Siguiendo a Brown y Atkins (1993), Hativa (2000), Prince (2004) y Johnson, Johnson y Smith (1998) se extraen las siguientes:

- En contraposición con las “tradicionales” o “centradas en el profesorado” estas ponen el acento en el proceso de aprendizaje, que se define por ser constructivo, activo y reflexivo. El matiz del “proceso” indica, ya de inicio, un alejamiento de la concepción de que el aprendizaje es una mera acumulación de datos o conocimientos. Más bien se trata de una operación compleja en la

que se producen interacciones y conexiones entre la información que se conoce y la nueva. Para iniciarlo se parte de los conocimientos previos y se propone la superación retos abordables que doten de significatividad al aprendizaje. De esta manera, el objetivo sería que el alumnado sea capaz de aplicar y conectar determinados aprendizajes y habilidades que le permitan seguir ampliando sus conocimientos y resolver cuestiones más complejas.

- El rol del alumnado cambia, pasando a ser protagonista y un sujeto activo en ese proceso de E-A. Por ende, se le requiere una serie de habilidades metacognitivas diferentes a las tradicionales como, por ejemplo, analizar un determinado problema y plantear soluciones para darle respuesta a través de los contenidos que está trabajando en el aula.

- El profesorado también cambia su rol. Pierde la consideración de única fuente de sabiduría y conocimiento, apareciendo como alternativa otras fuentes físicas y tecnológicas a través de las cuales el alumnado va construyendo su aprendizaje, pasando el profesorado a desarrollar las funciones de guía, evaluador y promotor de la reflexión para consolidarlo. Se trata de fomentar la autonomía y el *aprender a aprender* en el alumnado.

- Incluso el espacio físico en el que se enseña y aprende sufre modificaciones, dejando de ser un espacio inflexible y adoptando nuevas formas, incorporando nuevos lugares en los que incorporar conocimientos y habilidades. En concordancia con esta característica, los agrupamientos van a ser flexibles y variados. El trabajo individual es ya un hecho superado en estas metodologías, apostando por el uso de parejas, pequeños grupos o actividades grupales, siempre buscando una estrategia de máxima equidad y desde la concepción de usar al propio alumnado como elemento de refuerzo y aprendizaje.

- Asimismo, la evaluación se debe abordar de forma distinta. Se aleja de la mera calificación de los resultados, pasando a valorar también el proceso y al profesorado con un carácter continuo y formativo. Consecuentemente, es necesaria la reflexión sobre cómo se va a recoger información de todos los elementos implicados en el acto educativo (docente, discente, proceso y/o personas externas), las herramientas que se van a emplear (cuantitativas o cualitativas) y las personas que van a realizar la evaluación. Es necesaria esta amplitud de miras respecto a la evaluación en las metodologías activas y experienciales para ser consecuentes con la idea de entender la evaluación como un elemento de recogida de información para la mejora. Además, la propia complejidad de estas hace imperiosa la necesidad de tener planteamientos evaluadores amplios y variados.

Así pues, las estrategias activas y participativas poseen unas características que propician el desarrollo de aprendizajes muy diferentes a los que genera una metodología cerrada. La cuestión clave para decidirse por la elección de unas estrategias u otras reside en preguntarse cuáles son los objetivos educativos que se persiguen y, a partir de ahí, conformar una propuesta metodológica coherente para lograrlos.

En este momento es conveniente cuestionarse... ¿qué elementos abarca el término metodología? En la literatura se pueden encontrar muchas definiciones del concepto, no obstante, la definición recogida por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato es la que propone la legislación educativa, siendo suficientemente amplia como para abarcar los



elementos esenciales. Metodología didáctica es: “El conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados”. A partir de la misma, se puede interpretar que no existe un método único que sea válido para todas las situaciones de E-A, sino que se trata de alinear un conjunto de factores que deben ser coherentes entre sí. También resulta especialmente interesante el matiz de “reflexionada y consciente”. En el planteamiento de una propuesta metodológica no solo se debe atender a los objetivos, hay que prestar también atención a las características del alumnado y del contexto institucional-social. La elección de la propuesta didáctica es una de las decisiones más complejas de la acción docente y requiere acometer una profunda reflexión.

En las titulaciones de educación superior las exigencias de los planes de estudios estipulan que el alumnado debe desarrollar competencias generales y específicas, que están relacionadas con el saber, el saber hacer y con el saber ser o estar. De modo que una propuesta metodológica coherente, deberá caracterizarse por la variedad en cuanto a procedimientos, acciones y estrategias dirigidas a fomentar la adquisición de los diferentes tipos.

Al mismo tiempo, la universidad no puede estar aislada del contexto en el que el alumnado ejercerá su profesión en el futuro. Es necesario que la universidad y la comunidad conformen un binomio que se retroalimente de manera continuada. No tiene mucho sentido que la universidad se erija como un ente aislado de la sociedad y que forme a profesionales que no tengan contacto directo con la sociedad durante su formación inicial.

Es importante subrayar que no hay un método universal o “bueno o malo”, sino que en función de la finalidad que se persiga, será más adecuado escoger uno u otro. Parejamente, no solo por los objetivos y las condiciones contextuales estará condicionada la elección metodológica. La formación recibida y la concepción que el profesorado tenga de la educación y de la profesión, determinará en gran medida esa elección.

Analizada la cuestión desde el enfoque competencial, Zabala y Arnau (2007, p.163) puntualizan lo siguiente: “No hay una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo han de ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar el enfoque globalizador”. Las metodologías activas y participativas ofrecen ese carácter y la literatura sugiere que si se pretende desarrollar el modelo competencial es importante recurrir al amplio espectro que conforman. A partir de ahí, se debe escoger aquella que más se adecue a lo anteriormente comentado, pues si bien todas ellas comparten unas características generales, cada una de ellas presenta particularidades que las distinguen.

En conclusión, para ser coherentes con el enfoque competencial y, vistas las características que definen las estrategias metodológicas activas, se concluye que se muestran como herramientas adecuadas para llevar a cabo la renovación pedagógica en la enseñanza universitaria propugnada por el EEES.

## **1.2. La tercera misión de la universidad**

Las demandas de cambios exigidas a las instituciones de educación superior, no se ciñeron exclusivamente a la renovación pedagógica, sino que también se les pidió una renovación de su misión cívica y que formasen a una ciudadanía informada, responsable y con mentalidad cívica (Ehrlich, 2000; Gallagher, 2018). Estas exigencias europeas han provocado cambios continuos en el sistema educativo para adecuarse a las mismas (Sursock, 2015).

Conjuntamente, diferentes autores y autoras defienden la necesidad de fomentar una cultura social participativa en la educación superior (Arthur y Bohlin, 2005). Por su parte, Egerton (2002), indica que la educación puede ser el nexo entre las tres perspectivas desde las que se puede analizar el constructo del compromiso cívico (sociocultural, sistémica y psicológica) y que en la educación superior se debe desarrollar debido a la influencia que ejerce esta etapa sobre el alumnado.

La universidad es un espacio en el que el alumnado puede promover multitud de aprendizajes, no únicamente aquellos de carácter técnico y relacionados con la profesión, sino que puede adquirir otros aprendizajes afines en su dimensión social, moral y cívica. Como indica Martínez (2008), la universidad es un referente en la transmisión de los principios éticos de las profesiones y también un lugar en el que se aprenden valores y contravalores, por lo que se configura como un buen espacio de aprendizaje ético en el cual adquirir valores democráticos y de socialización política.

Por su parte, Kuh (2008) y Prentice y Robinson (2010), concretan que en las décadas recientes ha surgido un énfasis renovado en relación al compromiso cívico en la educación superior. A este respecto, diferentes normativas han ido sentando

las bases sobre las necesidades y las acciones que debían llevar a cabo las universidades.

Si se centra la atención sobre el estado español, resulta de especial relevancia el informe elaborado por el Ministerio de Educación (2011) denominado ‘Estrategia Universidad 2015’, el cual identifica los aspectos claves que deben ser impulsados por las universidades, entre los que se encuentra el fortalecimiento de su dimensión social. También indica que las universidades deben asumir como tercera misión la RSU y señala que el compromiso con la responsabilidad social debe impregnar el conjunto de los procesos formativos.

Esto significa que no se trata de impulsar acciones aisladas y puntuales dirigidas a desarrollar el compromiso con la sociedad, sino que los agentes implicados en el proceso formativo deben elaborar su propuesta educativa en consonancia con estas directrices. En este sentido, Vallaeys (2016), concreta los cuatro ejes de la RSU (campus responsable, gestión social del conocimiento, formación profesional y ciudadana y participación social) y reivindica que toda institución universitaria debe trabajar teniendo en cuenta estos ámbitos de manera integrada. En esta línea, Ralph y Stubbs (2014) indican que se deben integrar los principios de responsabilidad social en las actividades docentes, de investigación, de gestión y de compromiso con la comunidad. En relación con todo lo anterior, se entiende la RSU como un elemento que estipula unos determinados principios a nivel institucional y que implica a todos los agentes que intervienen en la universidad, debiendo planificar sus acciones en consonancia con los mismos.

En conclusión, la RSU y la formación cívica, son retos esenciales que las instituciones universitarias deben afrontar e impulsar. En las siguientes páginas se va a centrar la atención sobre la tercera misión de la universidad y la educación

cívica, concluyendo el apartado con una propuesta a través de la cual se puede contribuir al impulso de ambas metas.

### **1.2.1. El reto de la responsabilidad social universitaria**

En primer lugar, cabe señalar que el término de la RSU es muy amplio y se pueden encontrar diferentes definiciones, enfoques e interpretaciones, por lo que resulta difícil conceptualizarlo (Calderón, Rodrigo y Vargas, 2011). En esta investigación, se contextualiza y sintetiza en primer lugar atendiendo al informe del Ministerio de Educación (2011) anteriormente mencionado, que define la responsabilidad social como la reconceptualización de la institución universitaria en relación a sus valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas dirigidas a incrementar el compromiso con la sociedad y contribuyendo al impulso de un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible. Por otro lado, para Gaete (2012), consiste en la aplicación de un conjunto de valores y principios desarrollados desde la propia universidad con el objetivo de consumir un proceso de transferencia e intercambio con la sociedad. Reiser (2008) la define como una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (alumnado, facultad y personal administrativo) a través de la gestión responsable de la educación y de los impactos ambientales producidos por la universidad en la que se establece un diálogo interactivo con la comunidad para promover un desarrollo sostenible. Por su parte, Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Mas-Gil (2017), van un paso más allá, puntualizando que la sociedad tiene y debe tener voz, y que debe ser la correspondencia entre lo que la sociedad demanda a la universidad y la coherencia interna de su actuación.

Avanzando en la argumentación, sería necesario preguntarse cómo las instituciones de educación superior afrontan el desarrollo de la RSU. A este

respecto, entre las acciones llevadas a cabo por la universidad para dar respuesta a la demanda de renovación de su tercera misión, se encuentra el impulso de nuevas políticas y estrategias en la docencia, la investigación, la transferencia del conocimiento y la gobernanza (Naval y Ruiz-Corbella, 2012).

La mayoría de las universidades han integrado la RSU en la formulación de su misión o en sus planes estratégicos, así como también han diseñado planes o acciones dirigidas a desarrollarla. Concretamente, la Universitat Jaume I tiene en vigor el Plan de Responsabilidad Social Universitaria (RSUJI), promovido en el marco del Plan Estratégico 2018, que plantea un sistema de gestión y comunicación de los impactos económicos, sociales y medioambientales que la universidad produce en la sociedad. En el curso académico 2018/2019 se presentó una memoria con el objetivo de facilitar la rendición de cuentas de la gestión realizada durante el periodo indicado. Esta también recoge un apartado concreto dirigido a la RSU, en el que se concretan los indicadores que miden el grado de cumplimiento de la responsabilidad social y muestran la respuesta de la Universitat Jaume I hacia los intereses y los compromisos públicos.

Lo anteriormente expuesto parece destacar que todas las acciones que se realizan están dirigidas a que la universidad genere un mayor y más beneficioso impacto en la sociedad. También resulta obvio que las instituciones europeas y españolas centran la atención sobre la educación cívica del alumnado universitario. Se espera que durante la etapa universitaria desarrolle unas determinadas competencias cívicas y sociales necesarias y fundamentales para convivir en paz y ejercer una ciudadanía activa. Pero... ¿por qué esa focalización en el desarrollo cívico del alumnado? El siguiente apartado se centra en dar respuesta a esta compleja cuestión.

### **1.2.2. Educación cívica**

La educación cívica es una cuestión que preocupa a instituciones como la Unión Europea. Dentro de un sistema democrático se erige como un elemento fundamental y este hecho se ve reflejado a través del desarrollo de acciones y políticas internacionales dirigidas a fomentarla.

Un ejemplo de ello es la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2010-2018, en la que la participación ciudadana se destaca como un campo de acción principal y persigue incentivar la participación de la juventud en la democracia representativa y en todos los niveles de la sociedad en general (EU, 2009). Más específicamente, el Consejo de Europa en el año 2016 publicó un modelo competencial (CDC) que describe 20 competencias que permitirían a la ciudadanía participar efectivamente en una cultura democrática. Teniendo en consideración el panorama político de las democracias que conforman el continente, en las que existe una tendencia creciente de partidos de ultraderecha, el desarrollo de este tipo de formación parece muy necesaria.

El propósito que persigue el modelo CDC es concretar las competencias que el alumnado debe adquirir para convertirse en parte de una ciudadanía participativa efectiva y convivir pacíficamente junto a otras personas en sociedades culturalmente diversas (Council of Europe, 2016). Estas competencias están centradas en valores (diversidad cultural, democracia, dignidad humana y justicia social), actitudes (alteridad cultural, respeto, mentalidad cívica, responsabilidad, autoeficacia y tolerancia a la ambigüedad), habilidades cívicas (cooperación, pensamiento analítico y crítico, escucha y observación, empatía, flexibilidad, comunicación, cooperación y resolución de conflictos) y conocimiento cívico y comprensión crítica

(de uno mismo y de la lengua, cultura, política, ley, derechos humanos, religiones, historia del mundo, medios, economías, medio ambiente y sostenibilidad).

El modelo es sumamente interesante y completo, ya que concreta con detalle cada uno de los elementos que se persiguen. No obstante, también resulta abrumador, dado que no es una tarea fácil desarrollar todos estos tipos de aprendizajes en el estudiantado. Quizás ese es el motivo por el cual, en el mismo documento, remiten al Libro Blanco del Consejo de Europa (2008) para incidir en el hecho de que las competencias no se adquieren automáticamente, sino que deben aprenderse y practicarse. Además, indican que la educación tiene un papel vital en este propósito porque está en una posición única para guiar y apoyar al estudiantado en la adquisición de las competencias requeridas para participar efectivamente en los procesos democráticos y en el diálogo intercultural.

Consecuentemente, el Consejo de Europa (2017) editó un volumen posterior para guiar al profesorado en relación a los enfoques y métodos pedagógicos adecuados para desarrollar el modelo. De manera general, sintetiza que se debe perseguir el desarrollo integral del alumnado e involucrarlo cognitivamente y emocionalmente. De modo específico, concreta los principios pedagógicos que debe cumplir el enfoque metodológico para poder desarrollar el modelo CDC. Estos son: experiencia (proporcionar oportunidades para aprender a través de la experiencia e interacción cara a cara con la comunidad), comparación (brindar oportunidades de aprendizaje mediante la comparación y el análisis de la exposición a la diferencia, ver similitudes y diferencias y tomar la perspectiva del otro), análisis (análisis de sus propios pensamientos, valores y creencias), reflexión deliberada y planificada (todas las premisas anteriores deben ir acompañadas de tiempo y espacio para la reflexión y para el desarrollo de la conciencia crítica y de la comprensión) y acción (tomar



medidas, compromiso con otros a través del diálogo e involucrarse en actividades con otros para realizar mejoras en el entorno social y físico).

Tras precisar los principios, el volumen concreta diferentes estrategias metodológicas que cumplen con los criterios anteriormente descritos. Entre ellas, se encuentra el ApS, que tiene unos elementos definitorios acordes con los principios estipulados y unas características que contribuyen al desarrollo de la gama completa de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica que persigue el modelo CDC.

La muestra de interés por la educación cívica no es exclusiva de las instituciones europeas. Hay autores que la conciben como el vehículo principal para conseguir un cambio social (McDevitt y Chaffee, 2000) y concretan que desde la universidad se deben proporcionar los medios necesarios para que el alumnado desarrolle sus habilidades, actitudes y competencia cívica.

Pero... ¿cómo conseguirlo? De nuevo la respuesta reside en el interrogante del cómo enseñar y es necesario que la respuesta sea concreta para poder pasar de la teoría a la acción. Modelos tan interesantes como el anterior pueden caer en saco roto si no se acompañan de acciones que sean capaces de unir la teoría con la práctica.

### **1.2.3. Fomento de la responsabilidad social universitaria y de la educación cívica a través del Aprendizaje-Servicio**

En esta investigación, se propone fomentar competencias académicas, personales y cívico-sociales a través del ApS ya que es una estrategia metodológica a través de la cual, según Puig (2009, p.9), “se combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de

servicio a la comunidad”, hecho que conjuga a la perfección con el modelo competencial y con la misión de la universidad.

Hace una década, para muchas universidades, el ApS se conjugaba como una respuesta a la demanda pública de proporcionar al estudiantado conocimientos relevantes, habilidades para el empleo y experiencias de ciudadanía activa y participativa (Barnett, 2007; Webb y Burgin, 2009). Actualmente, y a la luz de lo expuesto, es evidente que la promoción de la ciudadanía activa y democrática se ha convertido en uno de los retos en la educación superior en toda Europa (McIlrath, Aramburuzabala y Opazo, 2019). También hay autores que indican que el ApS es una de las herramientas que se utilizan para intentar lograr los propósitos cívicos de las universidades (Aramburuzabala, McIlrath y Opazo, 2019; Bryer, Pliscoff y Connors, 2020; Hart, Donnelly, Youniss y Atkins, 2007; Hatcher, Bringle y Hahn, 2017). Sen, Umemoto, Koh y Zambonelli (2017), indican que puede ser el vehículo a través del cual transmitir el conocimiento, la competencia cultural y la justicia social. Otros autores y autoras, lo consideran como una metodología alineada con la RSU (Chiva-Bartoll, Capella y Martínez-Usarralde, 2018; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

En virtud de lo anterior, a través del ApS se puede contribuir al desarrollo de competencias, valores, conocimientos y habilidades cívicas del alumnado a la vez que se contribuye a impulsar la RSU de la institución.

Todo este panorama ha traído consigo que, durante los últimos años, se haya utilizado el ApS encaminado al desarrollo de la RSU. Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza (2019) realizaron una revisión sistemática de ApS y su interacción con la RSU con el objetivo de concretar las contribuciones, valores y compromiso social que brinda en la educación superior. Concretan que incrementa

los resultados sociales y de gestión universitaria, creando una posición institucional basada en valores, principios políticos y ética universitaria: la incorporación de la metodología ApS tiene impacto positivo al integrarla con la RSU, debido a que genera beneficios derivados de las actividades tanto académicas como de desarrollo personal y social.

Por otro lado, Santos et al. (2015) especifican que a través del ApS se puede incorporar, en el currículo y en la docencia, una determinación firme de transformación social que permite a las instituciones de educación superior conectar con la comunidad y trabajar para resolver problemáticas conjuntas.

Como se ha comentado anteriormente, esto confluye con la idea de escuchar la voz de la comunidad, de generar una retroalimentación activa y de trabajar de manera conjunta para encontrar soluciones a problemáticas sociales. De este modo, la universidad podrá ejercer un mayor y más significativo impacto en la comunidad.

En este sentido, es importante que las instituciones decidan qué enfoque se adapta mejor a su misión (Jacoby, 2015). No se trata únicamente de plasmar en documentos intenciones aisladas, sino en pensar qué enfoque es el que puede desarrollar mejor los objetivos de su misión y planificar las acciones necesarias para alcanzarlos.

Si se reflexiona acerca del impacto que puede ejercer la formación universitaria sobre el alumnado, cobran especial relevancia titulaciones como la de maestro o maestra. En este ámbito se está formando a futuras generaciones de docentes que ejercerán, a su vez, influencia sobre la educación de todas las personas que pasen por sus aulas.

La identidad profesional es un ámbito de la identidad personal que se empieza a construir durante el proceso formativo, por lo que es necesario ayudar al alumnado

a construirla y a que tome conciencia del colectivo del cual va a formar parte en la sociedad (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe Alvarado y Gutiérrez García, 2011).

Las personas que se encargan de formar a este alumnado tienen una gran responsabilidad y deben defender una propuesta didáctica a través de la cual el alumnado universitario desarrolle, por una parte, las competencias necesarias para hacer frente a los cambios, necesidades y retos de la escuela y de la sociedad actual y, por otra, facilitar las condiciones necesarias para que desarrolle su identidad docente siendo consciente de la realidad social que le rodea.

A consecuencia de ello, el profesorado universitario, se constituye como un engranaje clave para que la RSU funcione y se transforme en hechos. Estas personas tienen la inmediatez del día a día con el alumnado que están formando y, con sus acciones y decisiones, pueden lograr unir el desarrollo académico con el cívico-social en coherencia con la RSU. Como se ha expresado anteriormente, todos los agentes implicados en el proceso de formación son responsables de contribuir al desarrollo de la tercera misión de la universidad.

En el contexto de la formación inicial docente hay que hacer consciente al alumnado de que son parte del cambio social y cerciorarse de que adquiera las competencias necesarias para ser capaces de desarrollar una respuesta educativa adecuada. En ese relevo generacional se puede incidir sobre el progreso hacia una sociedad más equitativa e inclusiva. Esta es una responsabilidad social considerable a la que el profesorado universitario debe prestar la atención que se merece.

De toda esta reflexión surge la propuesta de elección del método pedagógico con el que afrontar el reto de desarrollar las competencias profesionales, la formación cívica y la RSU de manera integrada. En el siguiente apartado profundizaremos sobre esa elección, el ApS. Cabe señalar que es una herramienta muy adecuada

para el campo de la formación docente y que puede aumentar la comprensión de los contenidos académicos, el sentido de responsabilidad cívica y la autoeficacia (Butin, 2010; Erickson y Anderson, 2005).

En la década de 1990 en EE. UU. se integró en los programas de formación docente para mejorar el desarrollo docente (Root, 2011) al considerarse una estrategia prometedora para mejorar las habilidades de enseñanza del profesorado en servicio, su competencia cultural y desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad funcional (Cervantes y Meaney, 2013).

En el contexto español, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2015) concreta el ApS como una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y RSU. Por un lado, indican que el ApS es una estrategia valiosa para la inclusión de la sostenibilidad en los currículos universitarios porque su enfoque es afín al concepto de RSU contenido en el marco de la Estrategia Universidad 2015, así como, a las directrices aprobadas por la CRUE en 2005 y ratificadas en 2011 para la incorporación en todas las titulaciones universitarias de competencias transversales para la sostenibilidad. Por otro lado, concretan que responde a la normativa universitaria actual dirigida a favorecer prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

Concretada la importancia de la educación cívica, de los objetivos que persigue la RSU y la concepción del profesorado como un engranaje clave en el desarrollo de la misma, es importante avanzar hacia la concreción de acciones que aúnen estos retos y sean coherentes con las directrices metodológicas que promulga el EEES.

### **1.3. La formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil desde un enfoque competencial: metodologías compatibles**

En este apartado se justifica la idoneidad del uso del ApS en la docencia universitaria en el Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil y concretamente en el marco de una asignatura del ámbito de la EF, atendiendo a las competencias generales y específicas de la asignatura que la titulación exige desarrollar.

En los apartados anteriores se ha introducido el enfoque competencial y se ha partido de la definición y clasificación que hizo Delors sobre los diferentes tipos de competencias que existen. No obstante, es importante centrar brevemente de nuevo la atención sobre el concepto. Según Pérez-Gómez (2007, p11): “la competencia es la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos e implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones”.

Si se atiende la primera parte de la definición desde el prisma docente, “la escuela” y por ende “el aula”, se puede concebir como un contexto realmente complejo y multidimensional en el que se interrelacionan factores internos y externos que ejercen influencia, tanto sobre el proceso educativo, como sobre el profesorado y el alumnado. Es necesario capacitar a las maestras y maestros en formación para que puedan afrontar su labor docente en este complicado contexto. Este, además, presenta características más o menos estables en el tiempo, pero surgen necesidades y retos de forma constante a los que el profesorado debe hacer frente.

Como se concreta en la segunda parte de la definición, las competencias son multifactoriales, ya que implican poner en juego de manera conjunta dimensiones cognitivas y no cognitivas. ¿Qué subyace de esta lectura? Ser competente no se reduce a tener muchos conocimientos sobre un ámbito, sino que, para ser competente a la hora de resolver un problema complejo, va a ser necesario poner en juego esos conocimientos junto con habilidades, actitudes, valores y emociones de forma integrada si se pretende abordar de forma adecuada.

Llegados a este punto, es importante incidir sobre el hecho de que el enfoque competencial se entiende en esta investigación desde una perspectiva pedagógica social, que busca que el alumnado universitario adquiera las competencias necesarias para resolver los problemas sociales, laborales y personales en una sociedad cambiante. No obstante, cabe advertir que, si no se acompaña junto con el desarrollo de un pensamiento crítico, se podría pensar que el modelo responde a una concepción economicista de la educación, promovida por la corriente neoliberal que impera en la sociedad actual, en la que se promueve la capacitación profesional desligada del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que pueda cuestionar las estructuras administrativas y económicas (Fernández-Balboa, 2017). Nuestra interpretación del modelo se hace a través de la perspectiva pedagógica y se defiende la necesidad de desarrollar en el alumnado competencias cívicas y sociales que le permitan en un futuro ejercer una ciudadanía participativa y crítica.

La muestra que forma parte de esta investigación cursa la titulación de Grado en Maestro o Maestra en Educación Infantil. Esto quiere decir que muchas de estas personas, en un futuro próximo, pasarán a formar parte de la plantilla de profesorado de alguna institución pública, concertada o privada. Estas personas se

encuentran inmersas en un periodo de formación inicial fundamental, tanto para su vida personal como profesional, que sin duda ejercerá influencia sobre sus decisiones personales y pedagógicas futuras.

Según la OCDE (2005) diversas investigaciones indican que la calidad del profesorado y de su formación es un factor muy importante para explicar los resultados del alumnado. La formación que reciben los futuros y las futuras maestras mientras cursan sus estudios, puede tener una gran repercusión sobre su persona y su identidad profesional. Además, cuando se incorporen al mundo laboral ejercerán influencia sobre todo el estudiantado al que impartan docencia.

Esta formación inicial está circunscrita al enfoque competencial del EEES anteriormente nombrado y el alumnado universitario debe finalizar sus estudios siendo capaz de integrar todos los conocimientos, habilidades y actitudes que concreta la titulación y que deberán aplicar en la amplia diversidad de contextos educativos que se encontrarán durante su carrera profesional.

Para poder implantar, entre otros aspectos, el enfoque competencial del que se ha estado hablando se desarrolló el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, dirigido a armonizar los diferentes sistemas educativos que había en Europa. De este modo, se sintetizaron unas determinadas competencias profesionales para cada titulación y las personas que la cursen deben adquirirlas durante el periodo de su formación inicial.

En la titulación de graduado o graduada en Maestro o Maestra de Educación Infantil por la Universitat Jaume I se concreta que se garantizará el desarrollo, por parte del estudiantado, de las siguientes competencias básicas recogidas en el Real Decreto 1393/2007:



- Que el estudiantado haya demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la Educación Secundaria Obligatoria y de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que el estudiantado sepa aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional y posea las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración, la defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que el estudiantado tenga la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión profunda sobre temas relevantes de índole social, científico o ético.
- Que el estudiantado pueda transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público, tanto especializado como no especializado.
- Que el estudiantado haya desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Estas competencias básicas se concretan en competencias genéricas y específicas evaluables correspondientes a los objetivos genéricos y exigibles para obtener el título. A continuación, se resumen algunas de las competencias genéricas que persigue la titulación<sup>1</sup>:

- Conocer el desarrollo de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos de cero a tres y de tres a seis años.
- Reconocer y comprender las capacidades cognitivas y comunicativas características de esta etapa (de cero a seis años).

---

<sup>1</sup> <https://url2.ci/VFPhY>

- Reconocer y comprender las características socio-afectivas y morales de esta etapa (de cero a seis años).
- Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites y el juego simbólico y heurístico.
- Identificar disfunciones relacionadas con la atención, la emoción y la relación social y saber incorporar al aula los recursos necesarios para atender las necesidades derivadas de ellas.
- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
- Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
- Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado del estudiantado.
- Saber trabajar en equipo con profesionales de dentro y fuera del centro, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización

de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo de cero a tres y del periodo de tres a seis años.

Después de esta lectura, se reafirma la necesidad de implantar una propuesta metodológica que consiga desarrollar competencias en el alumnado relacionadas con el saber, el saber hacer y el saber ser y estar y, a través de la cual, le induzca a desarrollar su capacidad crítica y habilidades metacognitivas, necesarias para poder responder a muchas de las competencias exigidas.

Además de las anteriores, en el contexto del cual parte esta investigación (la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”), también se persigue el desarrollo de unas determinadas competencias específicas. Estas están relacionadas con el ámbito de la motricidad y la expresión corporal:

- Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión-integración del grupo clase.
- Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales.
- Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.
- Ser capaz de crear propuestas motrices adecuadas a cada grupo de edad en la etapa de Educación Infantil.
- Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en su alumnado.
- Ser capaz de seleccionar materiales y espacios adecuados para la realización de los juegos motrices en la etapa de Educación Infantil.

- Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como, diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

Así pues, el punto de partida, los conocimientos académicos que el alumnado debía aplicar en el contexto real y las competencias específicas que debía desarrollar, forman parte del ámbito de la EF.

Este ámbito presenta unas características que fomentan el desarrollo de la dimensión intelectual, emocional, social y cívica de la persona. Desde una concepción holística, persigue el desarrollo de la formación integral del alumnado. Esta concepción está en perfecta consonancia y armonía con la integración global de los diferentes aprendizajes que concretaba Delors (1996). La idiosincrasia del ámbito de la motricidad y de la expresión corporal, suscitan unas condiciones contextuales excelentes para desarrollar habilidades personales y sociales de manera integrada.

Esto se manifiesta en documentos como en el anexo II del Decreto 108/2014, de cuatro de julio, que regula el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Concreta que la EF tiene como finalidad principal el desarrollo de la competencia motriz en el alumnado, interpretando esta como “la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora” (D 108/2014, de 4 de julio). Además, concreta que “Para su consecución no es suficiente la mera práctica de actividad física, sino que es necesario el análisis crítico que afiance las actitudes, los valores referenciados en el cuerpo, la conducta motriz y la relación con el entorno” (D 108/2014, de 4 de julio). Por último, se responsabiliza también a la EF del desarrollo emocional y afectivo del alumnado y de la aceptación de su propio cuerpo a través de una actitud crítica y reflexiva. Por tanto, el campo de la motricidad es un ámbito global que integra los

aspectos nombrados en una sola experiencia, las interacciones entre sujetos en este contexto implican que se den con ese carácter de manera natural. Resulta un medio muy adecuado para que el alumnado experimente y desarrolle cada uno de ellos con otros sujetos. Si bien en la etapa de Educación Infantil el currículum está ordenado en torno a áreas y no a asignaturas, los contenidos del ámbito motriz (como las capacidades motrices, de expresión corporal o el propio juego) se configuran como elementos esenciales durante toda la etapa (Decreto 38/2008).

Para poder desarrollar las competencias de la asignatura universitaria, es necesario un planteamiento metodológico diverso en el que las metodologías activas y experienciales conformen la piedra angular a través de la cual se posicione al alumnado como protagonista del proceso de E-A y en un contexto real en el que las pueda desarrollar, pues en el aula convencional difícilmente se podrán lograr.

En el ámbito docente las relaciones interpersonales y grupales forman parte del día a día y es necesario que el alumnado sea competente en este sentido. La formación inicial del profesorado es una cuestión que no solo preocupa a la OCDE. Según pone de manifiesto Cano (2013), diversos colectivos implicados en la educación superior destacan la importancia del desarrollo de las competencias transversales en el alumnado, enfatizando la importancia del trabajo cooperativo, de la competencia comunicativa, de la resolución de problemas y del aprendizaje autónomo. De nuevo las demandas de la literatura nos conducen hacia las metodologías activas, dentro de las cuales ya se ha presentado el ApS como una de las elecciones idóneas para los objetivos educativos que se pretenden desarrollar. Previamente, se ha puntualizado que Puig (2009), indicaba que el ApS facilitaba el desarrollo de competencias de los tipos que concretaba Delors. Tejada (2013), por su parte, concreta que el ApS puede ser una metodología eficaz para la adquisición

de competencias y el desarrollo personal y profesional al integrar la formación en valores y la ciudadanía activa. Furco y Billig (2002), concretan que el ApS motiva un aprendizaje experiencial en el que se desarrollan competencias mientras se genera un beneficio a la sociedad. Al situar al alumnado ante este panorama, se desarrollan competencias de corte relacional y cívico-social (Astin y Sax, 1998; Sotelino, Santos-Rego y García, 2019) y competencias profesionales (Rubio y Escofet, 2017).

Atendiendo a la definición y a los principios que fundamentan la metodología, el ApS se concreta como una herramienta idónea para desarrollar en el alumnado competencias genéricas y específicas de la titulación de Maestro o Maestra en Educación Infantil.

Es necesario concretar además los efectos que tiene sobre el alumnado que lo aplica, pues como se ha comentado, no únicamente se producen beneficios a nivel puramente académico, sino que desarrollan una serie de habilidades cívico-sociales que resultan clave tanto en la formación universitaria, como para las demandas y necesidades que se resaltan en el contexto europeo (González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017). Por último, autores como Dienhart et al. (2016) o Santos et al. (2015), la definen como una de metodologías más adecuadas para implementar en la universidad.



# **Capítulo 2.**

## **Marco teórico**





## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se profundiza sobre el ApS, abordando su conceptualización y sus diferentes modalidades de aplicación. Seguidamente, se centra la atención en los efectos que produce sobre el alumnado universitario en general, sobre los maestros y maestras en formación y, específicamente, sobre los efectos producidos en el alumnado universitario que ha aplicado el ApS dentro del ámbito de la EF.

### 2.1. Aprendizaje-Servicio

En este apartado se aborda el concepto de ApS. Siguiendo el hilo de lo comentado, se ubicaría dentro de las nombradas metodologías activas y participativas. No obstante, reducir y clasificar al ApS únicamente como un tipo de metodología, sería interpretarlo de manera reduccionista. La concepción de ApS va mucho más allá, pudiendo considerarse como una pedagogía o filosofía (Deeley, 2016). Zayas, Gozávez y Gracia (2019) lo delimitan como una filosofía educativa capaz de contribuir a las exigencias formativas actuales. Por su parte, para Taggart y Crisp (2011), es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra un servicio comunitario significativo y reflexivo para enriquecer la experiencia de aprendizaje, desarrollar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. No obstante, por la amplitud que puede abarcar el término, es necesario conceptualizarlo de forma concreta.

En primer lugar, es importante remitirse a las primeras manifestaciones masivas del ApS, que según Gortari (2005) podrían encontrarse a finales del siglo XIX y principios del siglo XX con la difusión del movimiento «extensión universitaria», que propiciaba el desarrollo de acciones sociales desde la educación superior.

Por un lado, según Tapia (2008), entre los antecedentes más antiguos se encuentra la creación del «Servicio Social» en las universidades de México a principios del siglo XX. Este servicio estaba influenciado por el marco de la constitución de 1910, que establecía el requerimiento de la prestación de un «servicio social obligatorio» por parte de profesionales y de estudiantado próximo a graduarse. Este hecho se hacía patente en las universidades en el año 1945, con la obligatoriedad de llevar a cabo entre 100 y 300 horas de servicio social para poder graduarse (normativa que sigue vigente en la actualidad). A este respecto, es necesario matizar que no todos los servicios sociales tienen un componente formal de aprendizaje, únicamente cumplen este principio los denominados proyectos de «Servicio Social Curricular» (Tapia, 2008).

En el año 1915, el Highlander Folk School de Tennessee en Estados Unidos, integró formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y de servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica (Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer y Brahler, 2004). Fue en este mismo país dónde el término concreto de ApS se utiliza por primera vez por parte de Ramsay, Sigmon y Hart en 1966-1967 para describir un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee, en el que se vinculaba estudiantado universitario y profesorado con organizaciones dedicadas al desarrollo local (Tapia, 2006). Fue a finales de esa década, cuando se acuñó el concepto de ApS en la conferencia denominada “Atlanta Service-Learning Conference” (Southern Regional Education Board, 1970). En esta se debatió sobre los beneficios e inconvenientes de los programas de ApS, así como, de la necesidad de incluirlos en el sistema educativo.

Si bien es importante concretar los inicios documentados sobre el término, es menester recalcar que este hecho no significa que no se realizaran experiencias

educativas con las características de la metodología, aunque no se las denominase de este modo concreto (Tapia, 2008).

Por consiguiente, hace más de 50 años que se utiliza el término ApS y que se desarrollan experiencias por todo el mundo, por lo que es necesario delimitar su definición. Resulta obvio pensar que, a consecuencia de esta panorámica, existen multitud de definiciones del concepto. Así lo corroboró Kendall (1990), concretando que existían 140 definiciones diferentes sobre el término ApS y que con el paso de los años esa cifra aumentaría. Todas las definiciones que muestra la literatura están condicionadas por el autor o la autora que conceptualiza el término, por lo que en cada una de ellas se enfatiza un elemento u otro.

Gil (2012) elaboró una recopilación sobre diferentes definiciones del ApS atendiendo a tres elementos diferentes: qué es (un método o pedagogía); los agentes implicados (profesorado, estudiantado y comunidad); objetivo que persigue la metodología (se trata de conjugar aprendizaje académico con desarrollo comunitario). Estas tres cuestiones sintetizan los factores definitorios de la metodología.

Sintetizando, se podría decir que el fundamento principal del ApS reside en aunar los aprendizajes académicos con el servicio a la comunidad. Así lo postulan autores como Santos et al. (2015), afirmando que se trata de una metodología experiencial que unifica aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base académica y cívica que tiene como objetivo lograr que el alumnado adquiriera los contenidos programados en el marco curricular de las diferentes materias, pero realizando un servicio de utilidad en el medio social. Mayor y Rodríguez (2016) por su parte, indican que se trata de una metodología experiencial que combina en el mismo proceso contenidos curriculares con servicio a la comunidad. Por último,

Lorenzo y Santos-Rego (2009), se refieren al término como una actividad académica con clara proyección social, que tiene como objetivo lograr que el alumnado adquiera los contenidos programados en el marco curricular de las diferentes materias, pero realizando un servicio de utilidad en el medio social.

Estas definiciones son muy concisas y aclaratorias, ya que sintetizan la esencia de la metodología de manera sencilla. Sin embargo, es necesario profundizar más sobre el término, para conceptualizar adecuadamente la amplitud con la que se ha interpretado en esta investigación. A continuación, se presentan diferentes definiciones (ver tabla 1), que se han considerado para completar la concepción del término, añadiendo matices interesantes a los anteriormente descritos.

Tabla 1  
*Definiciones del ApS*

<b>Autores y autoras</b>	<b>Definiciones</b>
Butin (2003)	Un sitio de construcción de identidad, deconstrucción y reconstrucción.
Francisco y Moliner (2014)	Enfoque que integra el aprendizaje en el contexto educativo con la prestación de un servicio a la comunidad, con el propósito de enriquecerla, desarrollar responsabilidad cívica y fortalecerla.
Marullo y Edwards (2000)	Una educación experiencial con el potencial de empoderar a la comunidad y abordar problemas sociales.
Puig (2009)	Metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad.
Richards, Wilson y Eubank (2012)	Enfoque pedagógico que conecta la teoría específica de la disciplina con la práctica y brinda al alumnado la oportunidad de aplicar en el mundo real las habilidades que están aprendiendo, al mismo tiempo que retribuyen a la sociedad.

Elaboración propia

De la primera definición, se resalta que Butin (2003) atribuye al ApS la capacidad de deconstrucción y reconstrucción la identidad de quien lo aplica. Este aspecto lo desarrolla el autor en un estudio en el que concreta las diferentes perspectivas sobre las que ejerce influencia y genera aprendizajes, siendo una de ellas la postestructural. Esta abarca aquellos aprendizajes relacionados con la reconstrucción y transformación de la identidad. El alumnado inicia la experiencia con unas ideas preconcebidas o creencias en relación al servicio y al colectivo, y tras la experiencia y la reflexión, se pueden generar cambios en su identidad y sistema de valores.

De la segunda definición, se destaca el matiz aportado por Francisco y Moliner (2014) sobre enriquecer y fortalecer a través del proyecto de ApS el contexto en el que se aplica. Si se hace una doble lectura de este matiz, por un lado, implica considerar a la comunidad como un agente con el que se trabaja de manera conjunta y al que no hay que tratar de modo caritativo o asistencial. Más bien, se trata de hallar la forma de ofrecer herramientas para que esa comunidad salga reforzada de la experiencia del ApS y le permita progresar hacia la superación y mejora de los problemas o necesidades sobre los que ha actuado el servicio.

Esta interpretación, coincide y está en línea con la definición de Marullo y Edwards (2000), aunque estos van un paso más allá introduciendo el matiz del empoderamiento. Postulan que el colectivo desfavorecido con el cual se trabaja, finalizaría la experiencia con un mayor poder e independencia para mejorar su situación. Esta idea se explica muy bien a través de la analogía de no dar directamente el pescado a unas personas que necesitan comer, sino enseñarles a pescar, para que a través de sus propios medios puedan autoabastecerse.

Por otro lado, siguiendo con la doble lectura, el hecho de que el alumnado sea consciente del impacto que puede generar en la comunidad puede hacer mella en su personalidad. Tradicionalmente, la juventud ha atribuido a la política y las administraciones públicas el poder y deber de cambio en la sociedad, considerándose como los agentes encargados de velar por el “bien común” y ejercer la influencia necesaria para generar cambios sociales. Aunque actualmente se puede observar un número creciente de movimientos sociales, es necesario facilitar las condiciones necesarias para fomentar que el alumnado pueda reconocerse a sí mismo como agente social de cambio. De esta manera, se podría ver aumentada su participación social y política.

Siguiendo con la definición que propone Puig (2009), se observa que no hace referencia de manera global únicamente a “aprendizajes académicos”, sino que los concreta. Expone que esta metodología combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Es decir, el autor defiende que a través de la misma se desarrolla el saber, el saber hacer y el saber ser o estar, lo que suscita que se trata de una metodología competencial al ejecutar de manera integral todos los elementos anteriormente delimitados en un contexto real.

Por último, de la definición de Richards et al. (2012), se resalta la concepción de retribuir a la sociedad de manera global. En este marco, se entiende que va más allá de contribuir al contexto concreto en el que se actúa, sino a la sociedad en general. Esto tiene sentido, ya que la sociedad ha contribuido anteriormente para que la experiencia de ApS se pueda llevar a cabo. Es decir, la inversión pública previa en instalaciones, becas de estudios, personal universitario... ha hecho posible que las personas que aplican el servicio en esta investigación puedan estudiar en una

universidad pública y hacer uso de todos los recursos de los que dispone. Toda la sociedad ha ayudado a crear ese contexto con el pago de sus impuestos, aunque no hagan uso de sus instalaciones y recursos y el alumnado debe ser consciente de ello. No se trata únicamente de una relación de reciprocidad para con el colectivo con el que se trabaja, sino que es más complejo, se podría hablar de compromiso con la sociedad en general.

Si se tiene en consideración todo lo anterior, se puede concluir exponiendo que el ApS se puede clasificar como una estrategia metodológica y se ubicaría dentro de las activas y participativas. No obstante, llevando a cabo un análisis e interpretación más profunda, sus principios implican una superación esa mera clasificación y paralelamente la elección y aplicación de esta metodología supone una concepción diferente del proceso de E-A, de la función docente e incluso se podría decir que del objetivo de la educación. Todo ello, en consonancia con una filosofía de retorno, de transformación y/o de mejora con la sociedad que previamente tanto ha invertido en la formación de las personas que lo implementan. Pretende abordar un problema social con el fin de mejorarlo y ofrecer recursos a las personas que lo sufren para que sean ellas mismas quienes puedan seguir avanzando en su superación, a la vez que el alumnado que lo implementa mejora sus competencias académicas, cívicas y personales, mediante la interacción que se produce con el ambiente y con las personas que reciben el servicio, caracterizada por una relación recíproca de mejora.

Además de la definición del término, Gil (2012) concretó los principios teóricos que fundamentan la metodología. A continuación, y en base a los principios que el autor propone, se analiza cada uno de ellos:



• **Beneficio de la sociedad.** Como se ha concretado en la definición del término, el alumnado desarrolla un proyecto en un contexto real en el que existe una necesidad no cubierta con el objetivo de mejorar esta situación. Por tanto, si no se genera esa mejora, se desvirtúa su esencia y esa experiencia no se podría concebir como ApS. El beneficio a la sociedad debe ser entendido en clave de reciprocidad, pues esta metodología debe generar mejoras sociales a la vez que el alumnado aprende.

• **Aprendizaje experiencial.** En este tipo de enfoque, el alumnado va construyendo su conocimiento a través de las conexiones que se generan entre los aprendizajes que suscitan de la acción y de la reflexión de la propia experiencia. Siguiendo a Dewey, todo aprendizaje se comete a través de la experiencia y el alumnado debe ser un agente activo en el proceso. Esto va a provocar que se desarrollen cambios integrales en el alumnado que lo aplica y sobre el entorno que actúa, por lo que el contexto tanto físico como social se transforma (Shook, 2000; Sleeper, 2001). Por último, según Dewey el método experiencial pretende que las acciones que el sujeto hace en el momento que lo está aplicando (presente), se apoyen en las situaciones vividas y reformularlas o mantenerlas para utilizarlas en el futuro. Dewey entendía la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, que otorga sentido a la experiencia presente, y aumenta la capacidad para dirigir y gestionar futuras situaciones similares. En este sentido, Kraft y Sakofts (1988), concretan que a través del aprendizaje experiencial el alumnado hace descubrimientos y experimenta con los conocimientos, reflexiona respecto a sus experiencias, desarrolla nuevas habilidades, nuevas actitudes y formas de pensamiento, además de ser el tipo

de aprendizaje más efectivo. Al mismo tiempo, hacen hincapié sobre el hecho de que el conocimiento no únicamente proviene del profesorado y que las experiencias de aprendizaje tienen que darse también fuera del aula. En relación a lo anterior, el ApS se enmarca puramente dentro del enfoque experiencial, ya que en la modalidad de aplicación directa el alumnado se convierte en un sujeto activo del aprendizaje que analiza situaciones, propone respuestas y les da forma a través de la planificación de un proyecto, las aplica e interactúa personalmente con el colectivo receptor del servicio y observa los resultados. Todas esas fases y acciones se acompañan de un medido proceso de reflexión continuo que le ayuda a afianzar los aprendizajes.

• **Transformación social.** Como se ha mencionado con anterioridad, a través del ApS se pretende provocar una mejora en el contexto social sobre el cual se actúa. Hay que entender el concepto de mejora desde una perspectiva optimista pero también realista. A través del ApS no se va a poder hacer frente a toda la problemática que sufra el colectivo que recibe el servicio, pero sí se puede contribuir a la mejora de algún aspecto. Además, como ya se ha comentado, las acciones deben ir dirigidas en clave de empoderamiento y hacia la facilitación de herramientas para que sea el propio colectivo quien pueda seguir avanzando sobre la superación del problema. Bajo esta filosofía es como se debe plantear la intervención, para que no quede en una simple experiencia aislada e inconexa. En este trabajo, la transformación social se aborda no solo desde el prisma del colectivo receptor, sino que no hay que olvidarse de las personas que aplican el servicio. Estas toman contacto con realidades y problemáticas muy diferentes a las suyas, que ejercen un determinado impacto sobre cada persona, generando cambios en su propio

sistema de ideas, creencias y valores. Por este motivo, el ApS fomenta la inclusión social del colectivo con el que trabaja, ya que después de interactuar con él y romper con el desconocimiento previo y con los prejuicios, el tratamiento y consideración hacia el mismo cambia y mejora. De esta manera, el bienestar y la inclusión del colectivo, también forma parte de los principios fundamentales que rigen la metodología.

- **Reflexión.** Dewey defendía que es necesario examinar la experiencia vivida para incrementar el conocimiento y la competencia de comprensión y actuación sobre la realidad. En este sentido, durante las fases de aplicación de un proyecto ApS, la reflexión se debe dar de forma continua y transversal en cada una de ellas. Además, en la fase que concluye el proyecto, el alumnado debe realizar una reflexión final global sobre este. Por otra parte, el profesorado ejerce la función de guía y fomenta la reflexión del alumnado durante todo el proceso para facilitar que esta emerja y, además, se puede complementar junto con herramientas didácticas dirigidas a reforzar el proceso de reflexión. Si no se cumplen todos estos parámetros, difícilmente el ApS podrá conseguir los objetivos didácticos establecidos.

- **Planificación y organización.** Para que un proyecto de ApS fluya adecuadamente se debe prestar especial atención a la planificación de cada una de las fases, así como anticiparse a los problemas logísticos que puedan surgir. Cada una de las fases requiere que se controlen unos determinados parámetros, pero es fundamental que los aspectos académicos (contenidos, competencias, objetivos...) queden adecuadamente definidos. En lo que a organización se refiere, que el alumnado se traslade a un contexto real para aplicar sus proyectos no es tarea fácil. Traspasar los límites del aula

convencional tiene muchos beneficios para el aprendizaje, pero también requiere que el profesorado realice determinadas gestiones como la contratación de seguros, acuerdos y permisos... para que el alumnado pueda asistir a una entidad externa a aplicar sus proyectos con las suficientes garantías. Es necesario cuidar todos estos aspectos y planificar con detalle cada una de las fases para que el proyecto se desarrolle adecuadamente.

• **Asunción de roles significativos.** Ausubel (1960) tenía una concepción cognitiva del aprendizaje y planteó que cuando el estudiantado relaciona una información nueva con la estructura cognitiva ya existente (los conocimientos que ya posee) se produce una conexión que denomina aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo forma parte de los pilares fundamentales del constructivismo y en el ApS se puede ver reflejado en los diferentes procesos y fases que lo conforman. En un proyecto de ApS el alumnado parte de unos conocimientos iniciales que el profesorado imparte en la asignatura de referencia, estos se van reajustando y reconstruyendo gracias a la experiencia que emana de la planificación, análisis, experiencia, reflexión... provocando que se produzcan nuevas conexiones y retroalimentaciones continuas que generan aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje, al contrario que el memorístico basado en retener la información exactamente del mismo modo como que se presenta y sin interpretarla, permite al alumnado utilizar los conocimientos adquiridos en situaciones similares futuras y diferentes contextos, debido a la propia red de conocimientos que el alumnado ha desarrollado.

• **Constructivismo social.** Este modelo desarrollado por Vygotsky (1978) indica que la construcción del conocimiento, además de por las relaciones

entre el ambiente y el sujeto, se forma con la influencia del entorno social. El autor entiende que la naturaleza de los procesos psicológicos es fundamentalmente social, comparando el alumnado sus esquemas mentales con los de los otros sujetos que le rodean. Vygotsky afirma que el entorno social tiene una gran relevancia sobre el aprendizaje e indica que es a través de la interacción con el contexto social cuando se producen aprendizajes significativos. Es decir, concibe a la sociedad como un agente potencialmente formador. De lo anterior se deduce que la experiencia en contextos reales forma parte de los fundamentos del constructivismo social, así como también el lenguaje ejerce un papel relevante. Este actúa como elemento facilitador del aprendizaje, debido a que es necesario para la interacción entre sujetos, provocando que el alumnado descubra nuevos esquemas mentales y los compare con los suyos. Contrastando lo expuesto con las características del ApS, este ubica al alumnado fuera del aula convencional y en un contexto social diferente al que suele estar acostumbrado, en el que interactúa con personas diferentes al profesorado y con las que generalmente no suele tener contacto. Durante ese intercambio se dan situaciones de manera continua en las que puede comparar sus esquemas con los de las otras personas. Se entiende que el verdadero aprendizaje no puede darse dentro de la burbuja de la universidad, sino que es necesario salir a conocer la realidad social que le envuelve, así como incluir en el proceso de E-A a otras personas que pueden provocar en el alumnado el desarrollo de aprendizajes muy provechosos.

Una vez analizados los fundamentos teóricos del ApS, es necesario concretar los diferentes modelos a través de los que se puede aplicar.

### 2.1.1. Modalidades del Aprendizaje-Servicio

El ApS no tiene una única forma de implementarse, sino que existen cuatro modalidades distintas. Todas comparten los fundamentos teóricos concretados en el apartado anterior, pero tienen unas peculiaridades que las diferencian. Según Furco y Billig (2002) existen las siguientes modalidades:

**a) Servicio directo.** Implica que el alumnado desarrolle su proyecto a través una relación directa con la problemática que descubre. Este interviene directamente sobre la necesidad detectada e implementa personalmente su proyecto para mejorarla. Las problemáticas pueden ser de diversa índole, el alumnado puede dirigir sus acciones hacia el medio ambiente, infraestructuras, colectivos vulnerados...

**b) Servicio indirecto.** Esta modalidad se desarrolla normalmente en la institución académica (no requiere la salida obligatoria al contexto concreto como en la modalidad directa). Se persigue que el alumnado aporte recursos o ideas dirigidas a la mejora del entorno o la sociedad, pero sin que el alumnado interactúe con las personas receptoras de la misma forma que en la modalidad anterior.

**c) Advocacy.** El alumnado analiza alguno de los problemas que afecta a la comunidad en aras de descubrir las causas que lo provocan. Una vez definido un problema sobre el que actuar y las causas que lo generan, debe plantear actividades de denuncia que contribuyan a la eliminación de las mismas. Estas actividades se suelen transformar en campañas de concienciación o sensibilización en las que, además, se proponen acciones para aminorar la problemática.

**d) Servicio de investigación.** El alumnado en esta modalidad debe recopilar información y documentación relevante para la vida de la comunidad, la detección de necesidades relevantes, el conocimiento de las instituciones y los agentes sociales encargados de dar solución a los problemas de la sociedad. Se investiga la situación y al finalizar el proceso se debe poner en conocimiento de la comunidad.

Una vez concretadas las distintas modalidades que existen y los principios teóricos que fundamentan la metodología, se puede concluir expresando que el ApS se ubica dentro del enfoque constructivista y experiencial, pretende que el alumnado alcance aprendizajes significativos con la aplicación de los proyectos en contextos reales (lo que supone salir del aula convencional, al concebir el contexto social como un agente influyente y potenciador del proceso de E-A) y en los que interactúa con la necesidad social detectada y con las personas relacionadas con ella. De la interacción, se espera generar un cambio o mejora sobre la problemática sobre la que se ha intervenido. Requiere de una medida planificación y organización para que se desarrolle correctamente y se alcancen los objetivos planteados, que no únicamente responden a la pura perspectiva académica, sino que se espera desarrollar las habilidades sociales y cívicas de las personas en las que se aplica. Por último, el alumnado, en contraposición con las metodologías basadas en el profesorado, es considerado como un sujeto activo dentro de todas las fases de un proyecto y se pretende que los aprendizajes que adquiera les sean de utilidad para aplicarlos en futuras situaciones y en diferentes contextos.

Entre las cuatro modalidades para implementarlo, la elección de una u otra dependerá del profesorado, que debe analizar cuál de ellas responde mejor a los objetivos educativos planteados, así como al contexto social, características de su

alumnado y etapa educativa. En el caso de esta investigación la modalidad aplicada mediante el programa de intervención ha sido el servicio directo. El alumnado detectó diversas problemáticas que sufren las personas con diversidad funcional e implementó proyectos para mejorar su situación.

Por todos estos motivos, el ApS surge como una metodología coherente con la necesaria renovación metodológica, ya que a través de ella se pueden desarrollar todos los tipos de competencias delimitadas por Delors, a la vez que se contribuye a fomentar la dimensión cívica y social que se aspira impulsar con la RSU y que se demanda desde diferentes organismos políticos y educativos estatales y europeos.

## **2.2. Efectos del Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario**

Tras conceptualizar el ApS, este apartado se destina a concretar los efectos que produce el ApS sobre el alumnado universitario. En primer lugar, se ofrece una visión global, para más tarde centrar la atención sobre investigaciones que han analizado a estudiantado que cursaba titulaciones de maestro o maestra, finalizando con estudios aplicados en el ámbito de la EF.

Hace unos 20 años diferentes autores a través de sus revisiones, concretaban que la aplicación de programas de ApS generaba efectos sobre la dimensión académica, personal, cívica y social del alumnado que aplica el servicio (Billig, 2002; Eyler y Giles, 1999; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001). Estudios posteriores (Celio, Durlak y Dymnicki, 2011; Salam, Awang Iskandar, Ibrahim y Farooq, 2019; Yorio y Ye, 2012) corroboran esta clasificación compilando investigaciones de diferentes disciplinas que producen impactos en cada una de las dimensiones mencionadas. En la tabla 2 se recogen algunos estudios categorizados en base a la clasificación indicada.



Tabla 2

*Efectos producidos por el ApS por dimensión*

<b><i>Dimensión académica: aprendizajes de carácter académico</i></b>
Mejora del dominio de contenidos, habilidades para solucionar problemas académicos y actitudes hacia el aprendizaje (Furco, 2002; Salam, Iskandar e Ibrahim, 2017)
Aumento global de las calificaciones y mejora de la capacidad de conectar los aprendizajes con el entorno (Babcock, 2000)
Reducción del absentismo escolar (Shumer, 1994)
Mejora del compromiso académico (Rodríguez-Izquierdo, 2020)
Aumento de la confianza y de la competencia profesional (Janeway et al., 2019; Stewart, Allen y Bai, 2011)
Mejora del compromiso cognitivo, emocional y conductual del estudiantado hacia el aprendizaje (Li, Guo, Yao, Wang y Yan, 2016)
Desarrollo de mejores niveles en la adquisición y comprensión de conceptos (Dienhart et al. 2016; Levkoe, Brail y Daniere, 2014)
Aumento de la comprensión de la docencia y la educación (Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002)
<b><i>Dimensión social: habilidades de interacción, comprensión de cuestiones sociales y del colectivo</i></b>
Cambios sobre las creencias previas y sobre las actitudes hacia el colectivo al que se presta el servicio (Conway, Amel y Gerwien, 2009; Franzese, Pecinka y Schwenk, 2020; Garbarino y Lewis, 2019; Tillman, 2020).
Desarrollo de habilidades interpersonales, mejora de la comprensión hacia los pensamientos y creencias de otras personas (Billig, 2002; Deeley, 2010; Eycler et al., 2001)
Aumento de la comprensión de cuestiones sociales, incremento de la sensibilidad social (Palmer, Goetz y Chatterjee, 2009)
<b><i>Dimensión cívica: participación activa e intenciones respecto a la comunidad</i></b>
Aumento del compromiso y de la responsabilidad cívica (Ammon, Furco, Chi y Middaugh, 2002; Caspersz y Olaru, 2017; Meyer et al., 2016; Richards, Eberline, Padaruth y Templin, 2015)
Desarrollo de la justicia social (Asghar y Rowe, 2017; Moely, McFarland, Miron, Mercer e Ilustre, 2002)
Desarrollo de la competencia cívica (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García Lopez, 2016)
Desarrollo del emprendimiento social (Capella, 2016)
Desarrollo de la competencia intercultural (Johnson y Howell, 2017)
<b><i>Dimensión personal: pensamientos, sentimientos y rasgos de la personalidad</i></b>
Desarrollo moral (Lies et al., 2012)
Aumento de la autoestima, de la autoeficacia y de las habilidades interpersonales (Billig, 2002; Eycler et al., 2001; Weiler et al., 2013)
Desarrollo del liderazgo y de la colaboración (Breen y Robinson, 2016; Tyndall, Kosko, Forbis y Sullivan, 2020)
Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Hébert y Hauf, 2015)
Desarrollo del pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Wade, 2000)

Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 2, el ApS puede contribuir al desarrollo integral de la persona, reportando beneficios que resultan de gran utilidad para el ámbito personal, profesional y cívico-social.

Por otro lado, otros autores plantean modelos diferentes para categorizar los efectos, como el de múltiples perspectivas de Butin (2003; 2005), al que se ha hecho referencia anteriormente. Este concreta que los aprendizajes que el alumnado adquiere tras la aplicación del ApS responden a cuatro perspectivas diferenciadas. Si se analizan los resultados que reportan los estudios mostrados en la tabla número 2, se confirma que se pueden ubicar en cada una de las perspectivas que este autor propone. Esta clasificación se ha utilizado para abordar uno de los estudios de esta investigación, por lo que se cree conveniente presentar cada una de ellas a continuación:

**a) Perspectiva técnica:** esta perspectiva abarca aquellos aprendizajes referentes a la eficacia, calidad, eficiencia y sostenibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Estos aprendizajes responden a un carácter académico o curricular.

**b) Perspectiva cultural:** engloba aquellos aprendizajes que implican que el alumnado desarrolle un mayor conocimiento del colectivo con el que trabaja y de sus necesidades. Al interactuar con el contexto y el colectivo receptor, se genera una mejor y más profunda comprensión de sus necesidades y problemáticas que, a la vez, promueve un mejor conocimiento de la sociedad.

**c) Perspectiva política:** está conformada por los aprendizajes relacionados con la comprensión de la sociedad desde un punto de vista crítico y con el desarrollo de actitudes, habilidades y conductas que impulsan la participación en ella con el objetivo de transformarla.

**d) Perspectiva postestructural:** incluye aquellos aprendizajes que conllevan una reconstrucción y transformación de la identidad de la persona. Incluye cambios en la personalidad, desarrollo de valores, superación de prejuicios, etc.

Independientemente de que se clasifiquen los resultados atendiendo a una clasificación u otra, la investigación sobre ApS demuestra que se producen aprendizajes en la dimensión académica, personal, social y cívica del alumnado universitario, así como, sobre la perspectiva técnica, cultural, política y postestructural de la persona.

A pesar de lo expuesto, es necesario seguir investigando y aportando datos empíricos sobre los efectos que puede producir el ApS en el alumnado universitario.

### **2.2.1. Efectos del Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros y maestras**

No es de extrañar que, en relación al enfoque que se exige desde el cambio metodológico europeo y conociendo los efectos que puede provocar el ApS sobre el estudiantado universitario, haya un incremento en su uso como estrategia metodológica para la formación inicial del profesorado y que diferentes estudios se hayan centrado en medir sus efectos sobre las futuras y futuros docentes. Autores como Galvan y Parker (2011) y Meaney, Bohler, Kopf, Hernández y Scott (2008) indican a través de sus investigaciones que el ApS mejora su preparación docente.

En los últimos años, se han llevado a cabo diferentes investigaciones con el objetivo mencionado. Estas presentan resultados en cada una de las dimensiones anteriormente nombradas (académica, personal, cívica y social) y los efectos hallados resultan de gran interés para para la profesión que ejercerán en el futuro. Se presentan sintéticamente en la tabla número 3.

Tabla 3  
Investigaciones ordenadas por año de publicación

Autores y autoras	Efectos del ApS sobre el futuro profesorado
Chambers y Lavery (2012)	Desarrollo del liderazgo, de la capacidad de autorreflexión, de la confianza y de la autoconciencia de las propias habilidades
Bernadowski, Perry y Del Greco (2013)	Desarrollo de la reflexión y de la capacidad de resolver problemas de interacción personal
Iverson y James (2013)	Desarrolla su identidad cívico-política, la comprensión de la ciudadanía, la responsabilidad sobre sus propias acciones y la conciencia de sí mismos en relación con los demás y sus comunidades
Wilkinson, Harvey, Bloom, Jooper y Grizenko (2013)	Genera actitudes positivas hacia las necesidades educativas especiales
Diamond (2014)	Mejora de la autopercepción y del liderazgo
Gribble, Dender, Lawrence, Manning y Falkmer (2014)	Facilita el autoconocimiento, la empatía, las habilidades de comunicación y la conciencia cultural
Carrington, Mercer, Iyer y Selva (2015)	Promueve actitudes, valores y prácticas que apoyan enfoques educativos inclusivos en las escuelas
Barton-Arwood, Lunsford y Suddeth (2016)	Desarrollo de actitudes positivas hacia la enseñanza de estudiantes con discapacidad
Gil-Gómez, et al. (2016)	Mejora la sensibilidad y responsabilidad social
Cho y Gulley (2017)	Mejora la conciencia intercultural y la responsabilidad cívica
Chambers (2017)	Desarrollo de una comprensión más profunda de la inclusión y de la confianza en su capacidad para gestionar experiencias educativas inclusivas
Mergler, Carrington, Boman, Kimber y Bland (2017)	Mejora su disposición hacia la diversidad, su confianza para gestionarla en el aula y su confianza para enseñar en un contexto diverso
Power, Truong, Gray, Downey, Hall y Jones (2017)	Desarrollo de la identidad profesional
Chiva-Bartoll, Capella-Peris y Pallarès-Piquer (2018)	Adquisición de habilidades y actitudes sociales que se ponen en práctica en la vida cotidiana.
Iyer, Carrington, Mercer y Selva (2018)	Aprenden a tomar la iniciativa y mejoran la comunicación y colaboración en equipo
Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer y Gil-Gómez (2018)	Mejora su personalidad eficaz: mejora de la autorrealización social, de la autoestima y de la autoeficacia para resolver problemas
Chiva-Bartoll, Gil-Gómez y Zorrilla-Silvestre (2019)	
Ashton y Arlington (2019)	Mayor comprensión de la diversidad funcional (disminución de sus temores e ideas erróneas) y desarrollo de la autoconfianza para trabajar con personas con diversidad funcional.
Miller y González (2019)	Mayor confianza, desarrollo de habilidades de resolución de problemas y desarrollo de competencias culturales
Tan y Soo (2019)	Mayor autoconocimiento, mejora de sus habilidades de colaboración, de comunicación y de gestión de grupos
Seban (2019)	Genera cambios en las percepciones, entendimientos y creencias sobre los problemas sociales y el colectivo al que se atiende

Elaboración propia

A pesar de las investigaciones existentes sobre este colectivo, es necesario seguir investigando y ampliar el número de trabajos dirigidos a analizar los efectos que produce el ApS en colectivos y áreas de aplicación específicas (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Warren, 2012).

### **2.2.2. Efectos sobre estudiantado en programas relacionados con la Educación Física**

Antes de analizar concretamente qué efectos produce el ApS en alumnado que aplica sus proyectos en el marco de la EF, es importante centrar la atención en la idoneidad del uso del ApS en este ámbito y en las titulaciones que deben desarrollar en su práctica profesional los contenidos motrices y de expresión corporal que concreta el currículum de la segunda etapa de Educación Infantil.

La transición entre la formación inicial docente y la profesión es compleja. Si bien durante la formación universitaria, hay asignaturas como los prácticums que acercan al alumnado al contexto escolar y pueden desarrollar durante ese periodo determinadas competencias, pueden no alcanzar un nivel de desarrollo suficiente si la praxis se adquiere únicamente con estas.

En este sentido, se encuentran investigaciones en el ámbito de la EF que relatan que el profesorado percibe ciertas dificultades para desarrollar su acción docente (Caballero, 2013; Hortigüela, Abella y Pérez Pueyo, 2014).

Desempeñar la tarea docente es complicado en cualquier etapa educativa, ya que requiere atender a la multitud de factores que intervienen en el proceso de E-A. Además de todo esto, hay que atender a la gran diversidad presente en las aulas: diversos ritmos de aprendizajes, habilidades, intereses... Si se centra la atención en el alumnado con necesidades educativas especiales, también se encuentran estudios que indican que el profesorado no se siente adecuadamente preparado

para trabajar con alumnado con diversidad funcional en el ámbito de la EF y, se menciona entre las posibles causas, la escasa formación inicial en este aspecto (Klavina, Block y Larins, 2007; Tant y Watelain, 2016; Vickerman y Coates, 2009).

Por este motivo, desde la literatura se reclama más investigaciones dirigidas a desarrollar las competencias docentes en relación al trabajo con personas con diversidad funcional en el ámbito de la EF y a analizar qué prácticas pueden mejorar la formación de los maestros y maestras en formación (Hutzler, Meier, Reuker y Zitomer, 2019).

Implementar el ApS en la formación inicial docente en el ámbito de la EF, podría ser una de las respuestas en este sentido, si se tiene en consideración los múltiples beneficios que reportan diferentes investigaciones analizadas en el metaanálisis llevado a cabo por Chiva-Bartoll et al., (2019). Concretamente, otro metaanálisis realizado por Case, Schram, Jung, Leung y Yun (2020) sobre el efecto que producen los programas de ApS aplicados en el contexto de la EF con personas con diversidad funcional, indica que el alumnado universitario mejora sus actitudes hacia ellas.

Las actitudes del profesorado son un aspecto clave para lograr la inclusión educativa (González, Martín, Por y Jenaro, 2016) y el periodo de formación inicial puede contribuir sustancialmente a su desarrollo (Tenorio, 2011) por lo que es necesario facilitar experiencias al alumnado a través de las cuales puedan interactuar directamente con niños y niñas con diversidad funcional para desarrollar una actitud positiva hacia esta (Kwon, Hong y Jeon, 2017) y hacia esas personas, ya que una actitud negativa condicionará tanto al docente como al profesorado (Pérez, Alegre, Rodríguez, Márquez y de la Rosa, 2016).

Retomando las percepciones que tenía el profesorado de EF sobre sus competencias para llevar su labor docente con colectivos que presentan diversidad funcional, el problema se acrecienta en titulaciones como las de Maestro o Maestra en Educación Infantil, debido a que el número de horas dedicadas a desarrollar contenidos y competencias relacionadas con el ámbito motriz son limitadas.

El alumnado que forma parte de la muestra de esta investigación cursa esa titulación y en la práctica profesional serán las personas encargadas de desarrollar la motricidad que concreta el currículum de la segunda etapa de Educación Infantil sin ser especialistas en la materia (DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup y Janzen, 2005; Morgan y Bourke, 2005). Es decir, impartirán su docencia con niños y niñas de entre tres y seis años y están encargadas de desarrollar sus capacidades motrices y de expresión corporal en un periodo fundamental del desarrollo madurativo de las personas.

Si se analiza el currículum de la segunda etapa de Educación Infantil de la Comunidad Valenciana (Decreto 38/2008), se observa que el juego se configura como un eje vertebrador y organizador de los contenidos que se tienen que trabajar en la etapa y se concreta como una de las herramientas básicas de trabajo, resaltando la importancia del juego de normas.

Esta consideración que se hace del juego es coherente, ya que contribuye al desarrollo integral de la persona, además de ser una herramienta de aprendizaje para facilitar los aprendizajes en la etapa. Por este motivo, es fundamental que el alumnado universitario acabe su formación siendo capaz de diseñar y desarrollar propuestas didácticas a través del juego.

Sin embargo, si se analiza el plan de estudios del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I, se obtiene que las asignaturas específicas en las que se trabajan estos contenidos son muy pocas. En primer curso, el alumnado tiene que superar la asignatura de “Desarrollo motriz, Salud y Crecimiento” y, en el segundo curso, la asignatura de la que surge el programa de ApS de esta investigación “Fundamentos de la Expresión Corporal: el juego motriz en Educación Infantil”. Trasladado a créditos ECTS, en toda la titulación tan solo hay 12 créditos obligatorios que se dedican a la motricidad, expresión corporal y el juego.

Este panorama exige que el profesorado que se encarga de las asignaturas diseñe una propuesta metodológica adecuada y coherente para que el alumnado universitario finalice sus estudios con la competencia suficiente para poder desarrollar los contenidos motrices y de expresión que concreta el currículum para todo tipo de estudiantado.

Es en este momento, donde cobra especial interés la aplicación del ApS en el contexto de la EF y con personas con diversidad funcional, ya que el alumnado aplica en un contexto real los aprendizajes que ha adquirido mediante las sesiones teórico-prácticas. De esta forma, al tratar con niños y niñas con diversidad funcional, el estudiantado desarrolla competencias que serían muy difícil de desarrollar en el aula convencional y fomenta la adquisición de una serie de valores, actitudes y habilidades muy enriquecedoras para su dimensión personal y profesional. Al aplicar sus proyectos motrices y de expresión corporal con colectivos vulnerados, el alumnado también abre su mente, pone en duda sus ideas preconcebidas, sale de su zona de confort, descubre realidades alejadas a la suya... Es en este marco en el que se circunscribe el programa de ApS de esta investigación.



Según Calvo, Sotelino y Rodríguez (2019) el ApS presenta unas características idóneas para desarrollar los contenidos y competencias propios de la EF. En esta línea, diferentes estudios concretan que el ApS mejora la competencia percibida como docente, incluyendo mejoras relacionadas con la acción docente como la planificación de actividades, gestión y organización de la gestión y el grupo (Capella, 2016; Domangue y Carson, 2008; Galvan, Meaney y Gray, 2018; Galvan y Parker, 2011; Ward, Pellett y Perez, 2017). Esta percepción es muy necesaria para la transición que se ha comentado entre el paso del ámbito universitario al mundo laboral y para abordar el difícil reto de la docencia.

Por último, en un metaanálisis llevado a cabo por Cervantes y Meaney (2013) sobre maestros y maestras en formación de la especialidad de EF, se destaca la alineación entre el ApS y los objetivos de las instituciones de educación superior y la necesidad de integrar el ApS en la formación inicial de docentes.

A la luz de lo expuesto, aplicar el ApS en el ámbito motriz con estudiantado de la titulación de Maestro o Maestra de Educación Infantil tiene mucho sentido si queremos facilitar que el futuro profesorado desarrolle las competencias necesarias para aplicar el currículum de manera adecuada.

Una vez analizada la idoneidad de la aplicación del ApS en el ámbito de la EF y con personas con diversidad funcional, se centra la atención sobre los efectos que produce el ApS en este ámbito. Se han compilado diversas investigaciones y, pese a que el número de los estudios de ApS sobre los efectos del alumnado universitario en el ámbito de la motricidad y de la expresión corporal es menor que el de alumnado universitario en general, reportan beneficios en la dimensión social, cívica, personal y académica del estudiantado:

- **Impactos sobre la dimensión social:** desarrollo de las habilidades interpersonales y del liderazgo (Galvan y Parker, 2011; Roper y Santiago, 2014; Webster, Nesbitt, Lee y Egan, 2017; Whitley, Walsh, Hayden y Gould, 2017; Woodruff y Sinelnikov, 2014) y desarrollo de las habilidades de cooperación (Lleixà y Ríos, 2015).
- **Impactos sobre la dimensión cívica:** Desarrollo del compromiso cívico (Richards et al., 2015; Ruiz-Montero, Chiva-Bartoll, Salvador-García y Martín-Moya, 2019), mayor comprensión del colectivo y de la diversidad funcional (An, 2019; Chiva-Bartoll, Salvador-García, Capella-Peris y Maravé-Vivas, 2019; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2015; Wilkinson, Harvey, Bloom, Jooper y Grizenko, 2013), un mayor conocimiento de los problemas de justicia social (Whitley et al., 2017) y desarrollo de la competencia cultural (Corbatón-Martínez, Moliner-Miravet, Martí-Puig, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2015; Peralta, O'Connor, Cotton y Bennie, 2015).
- **Impactos sobre la dimensión personal:** desarrollo de la vocación y la identidad docente (Corbatón-Martínez et al., 2015; Miller, 2012), desarrollo emocional (Richards et al., 2015), desarrollo del emprendimiento social (Capella, 2016) y desarrollo de la personalidad eficaz (Chiva-Bartoll et al., 2018).
- **Impactos sobre la dimensión académica:** desarrollo de la identidad profesional (An, 2019), desarrollo de la competencia docente (Capella-Peris, Gil-Gómez y Martí-Puig, 2014; Capella-Peris, Salvador-García Chiva-Bartoll y Ruiz-Montero, 2020; Galvan, Meaney y Gray, 2018; Gil-Gómez, et al., 2015; Meaney, Cavazos y Wilcox, 2012) y desarrollo de la conexión entre teoría y

práctica (Chiva-Bartoll, Capella-Peris y Salvador-García, 2020; Ward, Pellet y Perez, 2017).

Las instituciones de educación superior deben preocuparse por ofrecer una enseñanza de calidad, en la que se tenga en consideración la influencia de las metodologías en el alumnado (Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann y Krücken, 2017). Aunque existen diferentes estudios en educación superior que examinan el impacto del ApS, es necesario seguir investigando y proporcionar análisis específicos de cada disciplina (Novak, Markey y Allen, 2007).

En este marco, en el siguiente apartado se concretan las diferentes variables que se han investigado en esta tesis. Se dedica un apartado específico para cada una de ellas en el que se resalta la importancia de las mismas y se justifica la necesidad de aportar datos empíricos que amplíen la investigación sobre los efectos del ApS en el estudiantado universitario.

### **2.3. Retos de la investigación: Aprendizaje-Servicio, competencias cívicas y sociales, factores socio-demográficos y mantenimiento de los efectos en el tiempo**

Hasta el momento, se ha situado el punto en el que se encuentra la investigación en el campo de los efectos que produce el ApS utilizado en el ámbito universitario, más concretamente en la formación de futuros docentes y en el campo de la EF. En este apartado se van a presentar las variables sobre las que se va a centrar la investigación de esta tesis. Analizar sus variaciones después de la aplicación de un programa de ApS es el objetivo general de este trabajo. Las variables sobre las que investigar han sido seleccionadas para avanzar en este campo de estudio, profundizando en las competencias cívicas y sociales, en el efecto de factores socio-demográficos sobre los aprendizajes de la muestra y en el mantenimiento de

los efectos a largo plazo. Nos centramos en elementos que deben formar parte de la identidad de profesionales de la docencia o en factores que pueden modular o condicionar los aprendizajes al usar ApS.

Es necesario continuar investigando y centrar el análisis en variables que resulten relevantes para el proceso educativo. En este apartado, se concretan las diferentes variables que se han seleccionado para analizar en la presente investigación.

### **2.3.1. Competencias cívicas y sociales**

#### **Empatía**

La empatía juega un papel importante en la identidad profesional del profesorado y en su desarrollo profesional (Kitchen, 2005; McAllister e Irvine, 2002). En la misma línea, Glazzard y Dale (2013) reportan una influencia positiva en su construcción. Goroshit y Hen (2016) hallaron que la identidad profesional del profesorado está estrechamente relacionada con la empatía, existiendo una estrecha relación entre eficacia profesional y empatía.

Por otra parte, según Wiggins y McTighe (2005), hay seis tipos de comprensión que facilitan la capacidad de transferir nuevos conocimientos: explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía y autoconocimiento. Si bien los primeros tres tipos se han considerado en taxonomías de aprendizaje tradicionales como la de Bloom, los tres últimos se consideran con menos frecuencia como aspectos cruciales del aprendizaje (Wilson, 2011).

La literatura indica la gran influencia que puede ejercer la empatía sobre el aprendizaje, encontrándose entre las características emocionales del profesorado que se consideran clave para crear una atmósfera adecuada en el aula (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008; Stojiljković, Stojanović y Doskovi, 2011).

Pero... ¿qué es la empatía? Esta se podría sintetizar como la capacidad de identificarse y entender los pensamientos o estados emocionales de otra persona (Lihen, 2011; Mercer, 2001). Wiggins y McTighe (2005) definen el término como la capacidad para dejar de lado las propias respuestas y reacciones para comprender al otro. Está positivamente relacionada con las habilidades interpersonales (Fatfouta, Gerlach, Schröder-Abé y Merkl, 2015) y es un constructo complejo y multidimensional que integra factores cognitivos y afectivos (Davis, 1980; Jonason y Krause, 2013; Reniers, Corcoran, Drake, Shryane y Vollm, 2011; Węgliński, 2010). El nivel cognitivo responde al proceso de identificación y la capacidad para asumir el papel de otra persona, adoptando su perspectiva, entendiendo sus pensamientos, motivaciones y planes (Każmierczak, 2006). El nivel afectivo, se concreta en la capacidad de compartir las emociones ajenas y de sintonizar emocionalmente con la otra persona.

Trasladado al colectivo del profesorado, la empatía es la capacidad del profesorado de considerar genuinamente los problemas desde el punto de vista del estudiantado (Zhu et al., 2019). Supone tener la capacidad de análisis enfocada desde la perspectiva del alumnado y de empatizar con sus pensamientos y sentimientos, obteniendo así, la capacidad de escoger métodos de enseñanza más adecuados y efectivos, además de guiarlo en su crecimiento académico y emocional (Li, Ding, Sun y Yu, 2015).

La empatía docente es una competencia personal clave y un criterio importante para el éxito profesional. Según Stojiljković, Djigić y Zlatković (2012) el éxito en la enseñanza requiere los efectos conjuntos de empatía cognitiva y afectiva y, según Stojiljković et al. (2011), es una característica clave del profesorado que permite establecer relaciones efectivas con el alumnado y crear un ambiente de enseñanza

relajado. Si el profesorado es capaz de crear un clima de aula positivo y de confianza, en el cual el alumnado se sienta comprendido y escuchado, se verán potenciados los aprendizajes.

La consideración activa de imaginar cómo un objetivo se ve afectado por su situación, produce una reacción empática que lleva a la persona que está tomando esa perspectiva a ofrecer una mayor asistencia al objetivo (Galinsky y Moskowitz, 2000). Un maestro o una maestra empática tiene la sensibilidad necesaria para ser consciente del estado personal del alumnado (Marchesi, 2007), por lo que puede dar una respuesta educativa idónea en la que se contempla su estado emocional como un factor más a considerar a la hora de planificar su intervención.

Warren (2017), por su parte, indica que el profesorado empático puede generar mejoras en los resultados académicos y en el comportamiento. Este rasgo de la personalidad es especialmente relevante en el contexto educativo, dónde es necesario que el colectivo docente comprenda las necesidades del alumnado para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada y de calidad (Giordani, 1997; Repeto, 1992).

Uno de los principios pedagógicos básicos que rigen la práctica educativa en la etapa de Educación Infantil, es el principio de individualización. Este establece que se establezca una relación “de tú a tú” entre el profesorado y el alumnado, partiendo de la concepción de que cada sujeto es diferente y abordará el proceso de aprendizaje de manera diferente. Se trata de atender a los ritmos madurativos de cada sujeto y conocer las limitaciones y posibilidades. En ese sentido, la capacidad del profesorado de ser empático resulta de especial interés.

Vista la transcendencia que tiene la empatía como característica del profesorado, las personas responsables de la formación inicial de este colectivo, deben

considerarla e incorporar estrategias metodológicas adecuadas para incidir sobre esta competencia socioemocional.

Parchomiuk (2018) indica que, debido a la complejidad del constructo, parece más apropiado fortalecerla en situaciones de la vida real, por lo que se propone desarrollarla a través del ApS. Algunos estudios se han centrado en analizar los efectos que produce el ApS sobre la empatía del alumnado universitario e indican mejoras tras su aplicación (Blithe, 2016; Bossaller, 2016; Lundy, 2007). No obstante, es conveniente generar una mayor investigación en este aspecto y centrada específicamente sobre la formación de docentes.

Dada la relevancia de la empatía sobre la profesión docente y que el ApS posee unas características que pueden favorecer su desarrollo, se escogió como una de las variables de estudio en la presente investigación.

### **Habilidades y actitudes cívicas**

En los apartados anteriores se ha profundizado sobre la educación cívica y la importancia que esta tiene para avanzar hacia la justicia social dentro de un sistema democrático. También se ha enfatizado la necesidad de fomentarla, debido a la poca participación y compromiso social de la juventud (Chipchase et al., 2017).

Para Adler y Goggin (2005) el compromiso cívico consiste en que la ciudadanía sea activa y participe en la vida de una comunidad para mejorar las condiciones de las otras personas o para ayudar a dar forma al futuro de la comunidad. Este es uno de los objetivos que se espera que desarrolle el alumnado universitario. La filosofía que subyace en esta definición, está en perfecta consonancia la del ApS.

El compromiso cívico es un constructo complejo y multidimensional, pues compila valores, creencias, actitudes, sentimientos, conocimientos, habilidades y comportamientos. Por este motivo, desarrollarlo en las personas es una tarea difícil,

a pesar de ello, si tenemos en consideración las características que definen el ApS y los aprendizajes que la bibliografía concreta que produce, se puede llegar a la conclusión de que este puede ser una herramienta idónea para fomentarlo.

Puede ser una adecuada elección si se tiene en consideración el difícil desafío que tiene como objeto la universidad (desarrollar las competencias necesarias en el alumnado para responder a los problemas actuales y mejorar el impacto de esta sobre la comunidad), ya que pone en juego todos los factores anteriormente nombrados (actitudes, habilidades, creencias...) en un contexto real ante colectivos vulnerados. Si se pretende desarrollar habilidades y competencias sociales y cívicas es necesario poner al alumnado en esta posición, pues, según Canals y Pagès (2011) requiere que las personas comprendan la realidad social en la que viven.

En este sentido parece que el ApS pone a disposición del alumnado las condiciones necesarias para generar aprendizajes en esta línea y, por este motivo, se cree necesario tomar las habilidades y actitudes cívicas como una variable de estudio que analizar.

### **Competencia intercultural e inclusiva**

De manera específica, dentro del universo de las habilidades cívicas, se quiere prestar especial atención a las habilidades interculturales. Es indiscutible que actualmente la sociedad es multicultural y presenta una amplia variedad de religiones, costumbres, lenguas... y que esto, consecuentemente, se refleja en las aulas. Luciak (2010) indica que, debido a la movilidad y la migración, las oportunidades y desafíos que derivan de la diversidad se manifiestan en las escuelas.

Es básico que cualquier persona tenga las habilidades necesarias para convivir de manera pacífica y respetuosa con otras culturas. Pero en el contexto educativo,



se hace especialmente necesario que el profesorado tenga adquiridas competencias interculturales. Debe ser capaz de gestionar la diversidad que presente el aula. Esta no deja de ser un reflejo de la sociedad, pero en una escala menor, por lo que el aula se configura como un espacio de desarrollo de la ciudadanía. Es importante concretar que la diversidad cultural, implica una visión amplia del concepto, ligada no solo a la diversidad étnica, religiosa o lingüística, sino también a la diversidad sexual y funcional. En esta investigación se han desarrollado estudios relacionados con la educación inclusiva en los que se ha trabajado con alumnado con diversidad funcional y alumnado con diversidad étnica, religiosa y lingüística.

Instituciones como la UNESCO (2017), resaltan la necesidad de reforzar el desarrollo de competencias interculturales en todos los contextos de la educación formal, para que el alumnado aprenda a vivir junto a otras personas en paz en un sistema globalizado.

Consecuentemente, si se pretende trasladar estos aprendizajes a los niños y las niñas, será fundamental que el profesorado tenga desarrollada su propia competencia intercultural. A este respecto, diferentes autores señalan las carencias que presenta el profesorado en este sentido (Cernadas Rios, 2011; Flory, 2016). Hay autores que concretan que el profesorado recibe una preparación muy limitada respecto a la conciencia cultural durante su formación (Walton-Fisette et al., 2018).

Ante esta situación, Aguado, Gil y Mata (2007) y Jordán (2007), destacan la importancia que tiene la formación inicial para mejorar la competencia, e indican que el trabajo sobre la interculturalidad debe ir dirigido a desarrollar una mayor comprensión de la sociedad y una reflexión crítica sobre sus prejuicios.

D'haveloose y Heylen (2006), por su parte, indican que las actitudes, las percepciones y creencias influyen sobre la capacidad de enseñar en un ambiente

diverso culturalmente. Como se ha concretado en el apartado anterior, entre los efectos que produce el ApS sobre el alumnado se encuentra el cambio y mejora de la percepción y las creencias sobre el colectivo con el que se trabaja. Por lo que, si se trabaja con colectivos culturalmente diversos, la experiencia puede hacer que el alumnado modifique sus ideas previas.

Para alcanzar una mayor comprensión de la sociedad, es necesario tomar otras perspectivas y conocer otras realidades. De lo contrario, se puede caer en el error de tomar el entorno como única realidad y generalizar los problemas o necesidades que se perciben a toda la sociedad y obviar otros. Es necesario salir de ese microsistema, tomar perspectiva y conocer otras realidades, problemáticas y situaciones para que de esta manera las personas puedan crearse una idea más amplia y más realista de la sociedad.

Las personas que se dedican a la formación inicial del profesorado deben facilitar que el alumnado viva ese tipo de situaciones y emplear herramientas para desarrollar el análisis y la reflexión. En este sentido, Chiva-Bartoll et al. (2020), indican que cuando el profesorado en formación tiene experiencias con concepciones sociales o culturales diferentes a las que están acostumbrados, hacen un esfuerzo para comprenderlos y reexaminan sus propios valores y creencias.

Al adentrarse en otras realidades, se inicia un camino a la comprensión en el que se van descubriendo semejanzas y diferencias, ya que la persona tiende a comparar los *inputs* que recibe con la información que conoce y, a partir de ahí, la clasifica de una manera u otra. En este sentido, si bien cada persona atribuye un valor distinto a la información que procesa, en un primer momento las diferencias suelen ser excluidas y rechazadas, por no asemejarse al sistema de valores, creencias o ideas que cada el sujeto tiene.

Si se pretende gestionar la diversidad se trata de lo contrario, de apreciar la diferencia y concebir esta característica de la sociedad, como enriquecedora en lugar de como una amenaza. En esta línea, Triki (2020) defiende que la interculturalidad es la filosofía que hace posible respetar las diferencias estructurales de las culturas y considerar que ofrece un bien común a toda la humanidad. Si se repara sobre la realidad social actual, se hace aún más preciso tener esta concepción. No hay más que observar los últimos acontecimientos sociales y políticos que se han traducido en tensiones sociales, aumento del racismo y de actitudes extremistas e intolerantes.

En este sentido, se refuerza aún más la idea de la necesidad del desarrollo de la anterior variable que se ha concretado estudiar (la empatía) ya que supone ser capaz de adoptar la perspectiva del otro y analizar sus problemas desde ese prisma.

Si se analizan las redes sociales, el método preferido por la juventud para relacionarse y comunicarse, alarma la gran cantidad de discursos de odio que circulan. Los más recurrentes, según Esquivel (2016), son aquellos que subrayan diferencias étnicas, sociales o sexuales y religiosas. Esta línea discursiva es muy antigua y se retroalimenta continuamente en los últimos años. Según Roca y Fullana (2017), se han incrementado los movimientos y partidos extremistas que promueven actitudes xenófobas. Estos partidos, además, utilizan dramas sociales como la crisis de los refugiados para alimentar el odio y fracturar la cohesión social. Estas autoras delimitan como acciones para combatir este problema, el impulso de la transformación social con el objetivo de forjar una sociedad más inclusiva e igualitaria.

De acuerdo con Moliner y Sales (2019), interculturalidad e inclusión son dos conceptos íntimamente relacionados, pues ambos comparten aspectos como el

ejercicio de los derechos, la visibilización de la diversidad y el respeto por las diferentes expresiones culturales. La educación intercultural inclusiva aúna los objetivos de la lucha contra la desigualdad y la exclusión, el respeto a la diversidad y la participación crítica para la transformación socioeducativa, en una sociedad democrática que prepara a la ciudadanía para la toma de decisiones públicas (Moliner, Sales y Traver, 2011; Sales, Moliner y Traver, 2010).

Previamente, se ha puntualizado que vivimos en una sociedad multicultural. Eso quiere decir que en el mismo territorio coexisten diferentes culturas, pero no conviven, no se producen situaciones significativas de intercambio entre ellas.

Lo mismo ocurre en las aulas y tal vez la hipótesis que se presenta a continuación puede responder a un ideal muy optimista incluso puede parecer utópica: este hecho lo podría gestionar una maestra o maestro con la competencia intercultural desarrollada y que sea capaz de promover la comunicación y un encuentro positivo entre las diferentes culturas del aula. Este perfil docente debe apostar por la defensa de la diversidad y el diálogo entre las culturas que habitan en un mismo territorio para que todas las personas participen e interactúen.

Además de la necesidad manifiesta en la sociedad, entre las competencias que el alumnado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil debe adquirir<sup>2</sup> se encuentran las siguientes:

- a) Adquirir habilidades sociales relativas a la integración socioeducativa en contextos culturalmente diversos.
- b) Saber técnicas de comunicación intercultural.
- c) Diferenciar valores relativos a la diversidad cultural.
- d) Diseñar unidades didácticas del área de experiencia social y cultural.

---

<sup>2</sup> <https://url2.cl/4rKGv>

- e) Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social.
- f) Conocer los grupos sociales y las manifestaciones culturales de su entorno.
- g) Identificar los contenidos del medio social y cultural en el diseño curricular de Educación Infantil.

Se constata que la propia titulación está exigiendo que las personas que quieran ejercer de maestras y maestros en el futuro deben adquirir esas competencias. Este perfil, no obstante, hay que desarrollarlo en la formación inicial del profesorado mediante las acciones y estrategias metodológicas.

Rogers, Marshall y Tyson (2006) indican que formar al alumnado en relación a la comprensión cultural y de la justicia social, es uno de los desafíos de los programas de formación docente, por lo que es necesario proporcionar las condiciones necesarias para que puedan desarrollar habilidades interculturales. En este sentido, Palomero (2006) reclama la importancia de formar al estudiantado universitario de la titulación de magisterio en interculturalidad, ya que la gestión de la misma es uno de los desafíos a los que tendrá que dar respuesta en las aulas.

Además de subrayar la importancia, hay autores y autoras que van un paso más allá y analizan cómo se podría lograr el desarrollo de esta competencia. García y Arroyo (2014) y Figueredo, Pérez y Sánchez (2017) concretan que es necesario realizar cambios didácticos en las prácticas educativas encaminadas a trabajar la interculturalidad y que deben ir dirigidos a adquirir un bagaje cultural amplio que desarrolle actitudes transformadoras y la capacidad de reflexión crítica. Concretamente, Brown (2005) indica que las maestras y maestros en formación pueden mejorar la comprensión de la diversidad y la receptividad a través del

trabajo con personas de diferentes orígenes, el conocimiento de los conflictos sociopolíticos y el desarrollo de la justicia social.

Más concretamente, ante necesidad de que el profesorado desarrolle la competencia intercultural durante su formación inicial, Wyant, Killick y Bowen (2018) recomiendan diferentes medidas para fomentar su desarrollo los programas de formación de docentes de EF, e incluir el ApS es una de ellas. Según Young y Karne (2015), las interacciones entre alumnado y el colectivo receptor y la reflexión constante presente en el ApS, generan un espacio en el que el alumnado evalúa e incluso cuestiona sus valores y su razonamiento moral, al estar expuestos a nuevas culturas, valores e identidades. En este sentido, el ApS puede promover que el alumnado lleve a cabo ese proceso de comparación, reformulación e incorporación de nuevas estructuras a sus esquemas mentales cambiando su percepción sobre otras culturas.

Considerando todo lo anterior, se considera que el ApS puede ser una de las respuestas a esos cambios didácticos que la literatura pide y se pretende analizar si el programa de ApS contribuye al desarrollo de la competencia intercultural del futuro profesorado.

### **2.3.2. Influencia de las variables sociodemográficas del alumnado universitario sobre los efectos del Aprendizaje-Servicio**

Existen muy pocas investigaciones que tengan en cuenta la influencia que ejercen las variables sociodemográficas sobre los efectos que produce el ApS. Como se ha observado en los apartados anteriores, la investigación se centra en los aprendizajes que produce la metodología, pero no abordan el análisis sobre cómo influyen las variables sociodemográficas de los sujetos que forman la muestra del estudio. Extrapolando a otras estrategias metodológicas ocurre lo mismo, se centra

la atención sobre los efectos en diferentes etapas, pero no se analizan exhaustivamente las variables personales, sociales y contextuales.

No obstante, si en lugar de centrarnos en una estrategia metodológica, nos centramos en fenómenos como el rendimiento académico, sí que se pueden encontrar numerosas investigaciones que analizan esos factores para tratar de explicarlo (Gamazo, Martínez-Abad, Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde, 2018), concretando diferentes variables que pueden ejercer influencia. Garbanzo (2007) indica que existen determinantes personales, sociales e institucionales que influyen en el rendimiento académico del alumnado universitario, ya que se trata de un concepto multidimensional. Estas pueden ser demográficas o de identificación (sexo, edad, situación laboral...), académicas (estudios previos cursados, rendimiento previo...) y sociofamiliares (estudios de la familia, situación laboral, lugar de la residencia familiar...).

Si se inicia una búsqueda sobre investigaciones que hayan considerado las variables personales como un elemento que ejerce influencia sobre los resultados en el ApS y lo analicen, los resultados son muy escasos. Estas se limitan a Engberg y Fox (2011), Fredericksen (2000), Hou y Wilder (2017), Howari, Qafisheh y Nazzal (2018) y Miyazaki, Anderson y Jones (2017) de las que se puede extraer que variables como el sexo, la edad, la participación en un voluntariado previo, los ingresos familiares y la etnia ejercen influencia sobre los resultados del ApS.

Se ha comentado la relevancia que tiene el diseño de una propuesta metodológica adecuada a la hora de abordar unos objetivos docentes determinados. En este sentido, las investigaciones que informan sobre los efectos que tiene una determinada metodología sobre el alumnado universitario son necesarias y valiosas para seguir ofreciendo datos empíricos que justifiquen su uso o validez. Sin

embargo, es necesario ir un paso más allá, y teniendo una perspectiva más amplia y global, también es importante tener en consideración las características que definen a los sujetos con los que se aplica esa metodología.

Si se investiga en este sentido, se pueden ofrecer claves para que el profesorado se decida por la elección de una estrategia u otra, en relación a las características que presente su alumnado. Aunque los estudios tienen limitaciones propias y deben ser circunscritos al entorno en el que se han llevado a cabo, analizar estas cuestiones puede ayudar al profesorado en la toma de decisiones sobre la elección de la metodología. Por ejemplo, si una determinada estrategia metodológica presenta diferencias significativas en relación a la variable edad, tal vez dentro de una titulación de cuatro años de duración, resulte más adecuado usarla en el tercer o cuarto curso. Se trata de tomar en consideración las características del alumnado como un elemento más para escoger la metodología.

Es obvio que este aspecto no será el único factor que tendrá en cuenta el profesorado para decidirse, como ya se ha concretado en apartados anteriores. Además, la experiencia y la forma de entender la profesión y la formación que tenga el profesorado tendrá una gran influencia en su decisión.

Tras la revisión del estado de la cuestión, se hace patente que existen factores personales y sociodemográficos que ejercen influencia sobre el aprendizaje, así como, una carencia de estudios dirigidos a analizar esta cuestión en los resultados obtenidos tras la aplicación del ApS. Por estos motivos, se considera necesario aportar datos empíricos al respecto.

Atendiendo a los estudios que analizan la influencia sobre el rendimiento académico en la educación superior y a los resultados de los pocos estudios que se encuentran respecto a la influencia sobre resultados en el ApS, se ha considerado



en esta investigación medir la influencia en relación a las siguientes variables sociodemográficas: edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social previa, orientación ideológica y situación laboral.

Cabe señalar que en esta investigación se obvió la variable sexo atendiendo a las características que definen la muestra representativa de un curso cualquiera de esta titulación.

### **2.3.3. Mantenimiento de los efectos del Aprendizaje-Servicio en el tiempo**

Aunque es necesario seguir investigando sobre los efectos que produce el ApS en el alumnado tras la aplicación de un programa, cabe reflexionar sobre si esos efectos permanecen estables con el paso del tiempo. La literatura hace patente esta necesidad. Diferentes autores informan sobre la carencia de estudios que evalúen de los impactos que produce el ApS a largo plazo (Bixby, Carpenter, German y Coull, 2003; Cooks y Scharrer, 2006; Curry, Heffner y Warners, 2002; Fenzel y Peyrot, 2005; Grossman y Cooper, 2004; Steinke y Buresh, 2002; Warchal y Ruiz, 2004).

Hace décadas, diferentes autores y autoras se preguntaban si los efectos que el ApS produce en el estudiantado universitario tenían un impacto duradero en las actitudes y participación cívica tras finalizar la etapa universitaria (Astin et al., 2006; Furco y Billig, 2002). Y si bien actualmente podemos encontrar algunos estudios más, sigue habiendo una notable falta de estudios longitudinales que midan los efectos del ApS en relación a las habilidades y actitudes cívicas. Autores como Seban (2019), Maloney y Griffith (2013) y Ruiz-Montero et al. (2019) subrayan la necesidad de investigaciones a largo plazo para medir si los efectos son permanentes en el estudiantado

Dada la importancia que tienen las habilidades y actitudes cívicas, se pretende analizar si estas se mantienen dos años después de haber llevado finalizado la intervención. Remitiéndose a los pocos estudios obtenidos en literatura, se obtiene que Astin, Sax y Avalos (1999) indican que los efectos permanecen hasta cinco años después de la graduación universitaria y se reflejan en las actitudes del alumnado hacia la responsabilidad social, así como, un mayor compromiso para servir a sus comunidades. Por otro lado, Fenzel y Peyrot (2005), muestran que el ApS está positivamente relacionado con las actitudes del alumnado hacia la responsabilidad personal y social y la participación en los servicios comunitarios. Por su parte, Astin et al., (2006) y Fullerton, Reitenauer y Kerrigan (2015), concretaron que el alumnado puede desarrollar una mayor participación en la comunidad en el futuro.

Vogelgesang y Astin (2000) y Vogelgesang (2009) han mostrado efectos en la dimensión cívica del alumnado varios años después de la participación. Concretaron que la participación en el programa de ApS produjo resultados positivos pronosticados para valores cívicos y opciones de carreras relacionadas con el servicio. En esta línea, Newman y Hernández (2011), hallaron que el alumnado que participó en el programa de ApS practicó servicio comunitario después de la graduación y planeaban hacer servicio comunitario en el futuro. Por último, Moely e Ilustre (2013), expusieron que después de un periodo de dos años el alumnado mantuvo estables actitudes, conocimientos y habilidades cívicas. En una investigación posterior sobre el mismo grupo, Moely e Ilustre (2016) informaron de que las medidas referentes a las actitudes cívicas seguían estables.

Tras la revisión de la literatura existente, vemos alentadores estos resultados y junto con la manifiesta falta de estudios longitudinales, se genera un reto que

abordar. Este hecho, ha impulsado en la presente investigación a analizar los efectos del programa de ApS dos años después de finalizar la intervención, en relación a las habilidades y actitudes cívicas.

# **Capítulo 3.**

## **Metodología de la investigación**



## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se delimita el problema de investigación, se concretan los objetivos que persigue la tesis, el diseño de investigación, las variables analizadas, la formulación de las hipótesis y las preguntas de investigación, las herramientas de recogida de información utilizadas, el proceso de tratamiento y análisis de los datos y, por último, la elección y descripción de la muestra.

### 3.1. Delimitación del problema

En el capítulo anterior se ha presentado el estado de la investigación sobre la aplicación de programas de ApS y los efectos que provoca en alumnado universitario. La bibliografía concreta que el ApS produce efectos en la dimensión personal, académica, social y cívica de la persona que participa en este tipo de programas. Esta tesis propone un avance en esta dirección, abriendo nuevos campos de estudio respecto a la influencia que ejerce sobre la empatía, las habilidades y actitudes cívicas y las habilidades interculturales del profesorado en formación. Se han escogido estas variables debido a su importancia para ejercer la función docente.

Por otro lado, la bibliografía deja patente la existencia de un campo inexplorado en relación a la modulación que las variables sociodemográficas pueden provocar sobre los efectos del ApS. Esta tesis pretende aportar datos empíricos que arrojen luz en este sentido y sirva para ayudar a la toma de decisiones docentes.

Por último, se ha hecho patente la escasez de estudios longitudinales que analicen los efectos del ApS a largo plazo, así como el requerimiento investigador a profundizar sobre este aspecto. Esta investigación pretende responder al reto lanzado.

En síntesis, las tres líneas generales aportan datos que avanzan en la validación de la metodología y se adentran en aspectos inexplorados o en los que la literatura indica una necesidad de ampliar la investigación por la escasez de estudios existentes en la actualidad.

### **3.2. Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

En la presente investigación se pretende evaluar los efectos del ApS desde el supuesto de que su aplicación provocará efectos positivos sobre las variables dependientes tras el programa. La finalidad principal queda concretada de la siguiente forma:

**Diseñar y aplicar un programa de ApS en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil” y analizar los efectos que produce sobre el alumnado universitario del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil**

Este objetivo general se desglosa en otros seis objetivos fundamentales, que se corresponden con las líneas sobre las que se centra el trabajo:

- Objetivo 1. Desarrollar la empatía del alumnado universitario participante en el programa de ApS.
- Objetivo 2. Desarrollar las habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario participante en el programa de ApS.
- Objetivo 3. Desarrollar las habilidades interculturales del alumnado universitario participante en el programa de ApS.
- Objetivo 4. Analizar si las variables sociodemográficas del alumnado universitario influyen en el desarrollo de la empatía y de las habilidades y actitudes cívicas.

- Objetivo 5. Evaluar los efectos del ApS sobre las actitudes y habilidades cívicas longitudinalmente, dos años después de la aplicación del programa.
- Objetivo 6. Optimizar la aplicación didáctica de programas de ApS y mejorar la fase de reflexión a través del diseño de una aplicación móvil específica.

### 3.3. Descripción de las variables

A continuación, se concretan las variables independientes:

- **Variable Independiente 1:** programa de ApS.
- **Variable Independiente 2:** variables sociodemográficas.

Las variables dependientes de la investigación son:

- **Variable Dependiente A:** empatía del alumnado universitario.
- **Variable Dependiente B:** habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario.
- **Variable Dependiente C:** habilidades interculturales.

### 3.4. Formulación de las preguntas de investigación e hipótesis

Las hipótesis planteadas se concretan a continuación:

**H1:** La aplicación del programa de ApS producirá en el alumnado universitario un aumento estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ) de la empatía.

**H2:** La aplicación del programa de ApS producirá en el alumnado universitario un aumento estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ) de las habilidades y actitudes cívicas.

**H3:** Las variables sociodemográficas influirán de forma significativa en el desarrollo de la empatía.

**H4:** Las variables sociodemográficas influirán de forma significativa en el desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas.



**H5:** Las habilidades y actitudes cívicas desarrolladas por el alumnado universitario mantendrán su mejora dos años después de finalizar la aplicación del programa de ApS.

Las preguntas de investigación formuladas en esta investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo cambia la empatía del alumnado universitario con la aplicación del programa de ApS?
2. ¿Cómo cambian las habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario con la aplicación del programa de ApS?
3. ¿Cómo cambian las habilidades interculturales del alumnado universitario con la aplicación del programa de ApS?
4. ¿Cómo optimizar la aplicación didáctica de programas de ApS y diseñar una aplicación móvil que optimice el proceso de reflexión en el programa de ApS?

### **3.5. Diseño de investigación**

La tesis presenta los resultados estructurados en estudios, los cuales, son capítulos de libro o artículos que están publicados o en proceso. Cada objetivo se ha abordado de manera diferente en el correspondiente estudio. El diseño de investigación es pre-experimental, consistente en un grupo experimental con medidas pretest y posttest y se ha utilizado metodología cuantitativa, cualitativa y mixta. El posttest<sup>2</sup> se repite en el tiempo para realizar un estudio longitudinal. En la tabla 4, se concreta cada uno de los estudios, los objetivos, las hipótesis y las preguntas de investigación a las que responden y, dado que algunos estudios ya están publicados y otros en proceso, se determina el estado en el que se encuentran en relación a su publicación.

Tabla 4  
Compendio de los estudios de la tesis

<i>Estudios</i>	<i>Metodología</i>	<i>Objetivos, hipótesis y preguntas</i>	<i>Estado de publicación</i>
N.º 1. Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario	Cuantitativa	O1-H1-H3	Publicado en la Revista Publicaciones, 2019
N.º 2. Aprendizaje-Servicio y empatía: efectos en alumnado de la universidad de Buenos Aires	Mixta	O1-H1-P1	En revisión en la revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado
N.º 3. Service-Learning and Physical Education in a pre-service teacher training methodology aligned with the LAMPE method	Mixta	O2-H2-P2	En revisión en la revista Physical Education and Sport Pedagogy.
N.º 4. Aprendizaje-Servicio como metodología para desarrollar la competencia intercultural y docente del futuro profesorado desde el ámbito de la Didáctica de la Expresión Corporal	Cualitativa	O3-P3	Publicado en la Editorial Universidad San Jorge, 2019
N.º 5. Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del Aprendizaje-Servicio. Un estudio en el Área de Expresión Corporal	Cuantitativa	O4-H4	Publicado en la revista Bordón. Revista de pedagogía, 2019
N.º 6. Habilidades cívicas, Aprendizaje-Servicio y expresión corporal en la formación del profesorado: un estudio longitudinal	Cuantitativa	O5-H5	En revisión en la Revista de Investigación Educativa.
N.º 7. El Aprendizaje-Servicio en la formación de futuros maestros y maestras. Patios inclusivos a través del juego motor y la expresión corporal	Estudio descriptivo	O6-P4	Aceptado en la editorial UNED, 2019
N.º 8. Hibridación entre aprendizaje móvil y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente	Estudio descriptivo	O6-P4	Publicado en la editorial Dykinson, 2019

### 3.6. Selección y descripción de la muestra

La selección de la muestra participante en la investigación corresponde a un grupo natural. Constituía el grupo-clase de la asignatura obligatoria “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil” de segundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil del curso académico 2017/2018.

Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico por conveniencia a partir de un grupo natural creado aleatoriamente. En esta investigación ha participado un total de 123 personas y se recogieron datos sociodemográficos de la muestra para tener un mayor conocimiento de sus características en función de los siguientes parámetros: sexo, edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación previa en actividades de voluntariado o asociaciones, votación en las últimas elecciones, orientación política y situación laboral.

En primer lugar, es necesario concretar que en la variable sexo esta investigación la muestra es representativa de la tipología habitual de las aulas en esta titulación, con un sesgo en cuanto al sexo con predominancia femenina, cuestión que provocó la desestimación de este factor para analizar la influencia que ejercen las variables sociodemográficas.

Seguidamente, se describe la muestra participante en la investigación en relación a cada una de las variables sociodemográficas analizadas:

**a) Edad:** en relación a la variable edad, la muestra se divide en tres grupos diferentes. Hay un total de un 46.9 % de personas menores de 21 años, un 46.9 % de personas entre 22 y 25 años y un 6.1 % de personas mayores de 25 años.

**b) Estudios de acceso:** se ha agrupado la muestra en relación a las personas que accedieron a través del Bachillerato, las que lo hicieron a través de la Formación Profesional y, por último, un tercer grupo de personas que habían cursado los estudios de ambas vías. En este sentido, un 57.1 % cursó Bachillerato, un 43.7 % Formación Profesional y un 7.1 % ambas.

**c) Estudios familiares:** en esta variable se preguntó al alumnado sobre los estudios familiares, clasificándolos en base a las siguientes opciones: otros estudios (certificado de escolaridad), básicos (graduado escolar), medios (Bachillerato y ciclos medios y superiores de Formación Profesional) y superiores (estudios universitarios).

**d) Participación social previa:** se estableció como variable dicotómica entre haber colaborado en alguna actividad de voluntariado o no. Se obtuvo un 44.9 % de personas que sí habían participado de manera previa en algún voluntariado y un 55.1 % que no habían tenido esta experiencia.

**e) Orientación política:** el alumnado podía escoger entre dos opciones de respuesta (conservadora o progresista) según consideraban su ideología política. Se obtuvo un 15.3 % de personas que se consideran conservadoras y un 84.7 % de personas que se consideran progresistas.

### 3.7. Instrumentos de medida

Para la recogida de datos sociodemográficos y respuestas al cuestionario se utilizó un formulario *online* que garantizaba el anonimato. En el anexo se recogen todos los instrumentos utilizados en esta investigación. En primer lugar, se presenta una descripción de las herramientas de recogida de información cuantitativa.

- **Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ)**

El cuestionario *Civic Attitudes and Skills Questionnaire*, validado por Mercer, Illustre, Miron y McFarland (2002) es una escala *likert* formada por 44 ítems que se valoran con puntuaciones del uno al cinco, en el que el uno representa la posición “nada de acuerdo” y el cinco la “completamente de acuerdo”. Mide las actitudes y habilidades cívicas y está estructurado en seis dimensiones. La primera se relaciona con la acción cívica y mide la intención futura de involucrarse en algún servicio a la comunidad; la segunda se refiere al desarrollo de habilidades interpersonales y de resolución de problemas y mide su capacidad para escuchar, para trabajar cooperativamente, hacer amigos, colocarse en el lugar de otro y desarrollo del pensamiento lógico y analítico para resolver problemas; la tercera trata sobre la conciencia política expresada en el conocimiento de cuestiones y eventos políticos de carácter local y nacional; la cuarta mide habilidades de liderazgo en términos de capacidad para ser eficaces como líderes; la quinta engloba las actitudes hacia la justicia social y se enfoca concretamente hacia las actitudes sobre la pobreza y la desgracia de los demás, así como la capacidad de proponer soluciones; por último, la sexta concierne las actitudes hacia la diversidad y mide el interés para relacionarse con gente de culturas diferentes. Algunos ejemplos de ítems de cada dimensión son: “Tengo planeado involucrarme en mi comunidad”, “Puedo resolver exitosamente conflictos con otros”, “Estoy al tanto de los eventos que pasan en mi comunidad local”, “Tengo la habilidad de liderar un grupo de gente”, “Necesitamos cambiar la actitud de la gente para resolver problemas sociales” o “Me divierto conociendo gente con antecedentes muy diferentes a los míos”.

- **Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA)**

El instrumento de medición empleado para analizar la evolución de la empatía desde la perspectiva cuantitativa fue el cuestionario Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), elaborado y validado por López-Pérez et al. (2008). Es una escala Likert formada por 33 ítems que evalúa la capacidad empática desde una aproximación cognitiva y afectiva. Las dimensiones cognitivas que recoge son la Adopción de Perspectivas (AP) y Comprensión Emocional (CE) y las emocionales son el Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE). Se valoran con puntuaciones del uno al cinco, en el que el uno representa la posición “Totalmente en desacuerdo” y el cinco la “Totalmente de acuerdo”. Algunos ejemplos de ítems del TECA son: AP “Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista”; CE “Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean”; EE “Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas”; AE “Me siento bien si los demás se divierten”.

Una vez concretadas las herramientas que se han utilizado para recoger la información cuantitativa, en segundo lugar, se describe la herramienta de recogida de información cualitativa utilizada.

- **Cuaderno de Aprendizaje-Servicio**

El alumnado universitario debía cumplimentar un cuaderno de seguimiento después de cada sesión práctica y al finalizar el programa. Estos cuadernos están basados en programa de Aprendizaje-Servicio “CApSa” de la Universitat de València y tienen una parte de cumplimentación grupal y otra individual. En la parte grupal plasman las actividades de expresión corporal y juegos motores que han realizado en cada sesión del proyecto y las modificaciones que han introducido en su puesta en práctica, en relación a parámetros como estructura, dificultad,

progresión, material, espacio, tiempo, etc. En la parte individual el alumnado reflexionaba sobre la experiencia y sobre los aprendizajes relacionados con la dimensión personal (visión sobre la diversidad, comprensión del colectivo con el que trabajaron, habilidades cívicas y sociales que han puesto en juego, etc.).

### **3.8. Proceso de tratamiento y análisis de los datos**

Cada estudio concreta el procesamiento de los datos y el software que se ha utilizado para procesarlos en función del objetivo que perseguía la investigación. En relación al análisis de los datos cuantitativos, se ha utilizado el programa estadístico informático *Statistical Package for the Social Sciences* (v26) y para el tratamiento de los datos cualitativos el software utilizado ha sido el *Atlas. ti*.

En cada estudio se especifican los análisis que se han llevado a cabo. No obstante, en síntesis, para analizar los datos cuantitativos se ha utilizado estadística descriptiva e inferencial, empleando pruebas paramétricas para la comparación de medias para muestras relacionadas, más específicamente la t de Student y la Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon. Así mismo, se ha llevado a cabo el análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas y ANOVA de un factor en tres tomas temporales distintas (Pre x Post1 x Post2).

En cuanto a los datos cualitativos, se ha optado por una aproximación desde un paradigma interpretativo. La información se ha analizado a través de una aproximación multi-fase, basada en una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial. En la primera fase se identifica la información relacionada con la descripción de experiencias, pensamientos y sensaciones particulares relacionadas con el constructo analizado. Esta fase implica el análisis de las unidades de significado emergentes y su contraste conforme al método de comparación constante, consistente en establecer categorías intuidas inicialmente

hasta que estas se van haciendo más explícitas, de manera que se une el proceso de codificación con el de análisis (Patton, 2002). En la segunda fase, de codificación axial, el análisis se centra en identificar de entre la información codificada previamente, aquella relacionada con los núcleos del constructo estudiado. De esa manera, las personas investigadoras se mueven entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2007). Por último, conforme a las indicaciones de Berglund (2005) respecto a la validez comunicativa del análisis, existe un tercer momento de verificación intersubjetiva de las unidades de significado. Se lleva a cabo un proceso de “member checking” consistente en la revisión y verificación de los resultados, otorgando a los participantes la oportunidad de confirmar sus afirmaciones y realizar nuevas contribuciones en caso de considerarlo oportuno.





# **Capítulo 4.**

## **Programa de Aprendizaje-Servicio**



## CAPÍTULO 4. PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

En este apartado se concreta el programa de ApS diseñado e implementado en esta investigación. En primer lugar, se contextualiza el marco académico en el que se ubica el programa, la asignatura universitaria en la que se aplicó esta metodología. Seguidamente, se aborda el programa, concretando los criterios de calidad seguidos para su diseño y las fases seguidas por el alumnado para desarrollar sus proyectos. Para finalizar, se concreta el ámbito de aplicación del programa y se concretan las diferentes entidades que participaron.

### **4.1. MI1019-Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil**

Como se ha señalado en el apartado anterior, esta tesis mide los efectos que produce un programa de ApS sobre la empatía, la competencia intercultural y las habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario. Las personas participantes en el programa aplicaron proyectos de ApS en la modalidad directa y dentro del ámbito de la EF. Todas ellas cursaban la asignatura MI1019 “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Se trata de una asignatura obligatoria de carácter anual ubicada en el 2º curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universidad Jaime I de Castellón. Su docencia recae sobre el área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universitat Jaume I y tiene una carga lectiva de seis créditos ECTS.

Siguiendo la guía docente de la asignatura<sup>3</sup>, se justifica su inclusión en el plan de estudios por la necesidad manifiesta del ser humano de expresarse a lo largo de la vida. Es así como los niños y niñas, a partir de la necesidad de comunicarse,

---

<sup>3</sup> <https://url2.cl/DtHLA>

imaginan y encuentran elementos de comprensión del mundo que les rodea, entre ellos la familia, la sociedad y el entorno. En esta necesidad, el cuerpo y el movimiento juegan un papel fundamental, especialmente en la etapa de cero a seis años, cuando la comunicación verbal no es totalmente efectiva. La expresión corporal es el medio por el que el ser humano exterioriza sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo. Por tanto, se entiende ligada al desarrollo de las cualidades físicas básicas (fuerza, flexibilidad, resistencia y velocidad) y derivadas (coordinación, equilibrio, agilidad...) dentro de lo se denomina la EF de base, desde la perspectiva de su uso para comunicarse, expresarse y socializarse.

Además, el desarrollo del movimiento es fundamental para estimular y consolidar los procesos de aprendizaje futuros. Igualmente, la manera adecuada de trabajar dichos aspectos a lo largo de esta etapa es mediante el juego, ya que la riqueza psicomotriz que ofrece su uso hace que sea la herramienta adecuada para tal fin. En consecuencia, los futuros maestros y maestras tienen que ser capaces de trabajar la expresión corporal con el cuerpo y el movimiento como protagonistas, entendiendo que en la etapa de Educación Infantil es de especial relevancia dotar a los niños y las niñas de este lenguaje corporal que facilitará su futura socialización, empleando el juego como elemento básico.

Los contenidos de la asignatura están estructurados alrededor de seis grandes bloques:

- a) La expresión corporal; evolución, investigaciones y tendencias actuales dentro de la expresión corporal.
- b) Bases y contenidos de la expresión corporal.
- c) Características de las actividades de expresión corporal.

- d) La expresión corporal en la infancia. evolución del gesto expresivo.
- e) El juego como elemento educativo.
- f) Organización de los juegos; criterios didácticos de elección.

En la siguiente tabla se concreta el temario que desarrolla los bloques anteriores.

Tabla 5

*Temario de la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil*

<b>Tema 1: Expresión corporal. Fundamentos teóricos.</b>	<b>Tema 2: Contenidos de la expresión corporal.</b>	<b>Tema 3: Las actividades en la expresión corporal.</b>
1.1. Expresión y expresión corporal. 1.2. Conceptualización. Definición por diferentes autores. 1.3. Fundamentos y funciones de la EC. 1.4. Objetivos generales. 1.5. Tendencias actuales dentro de la expresión corporal. 1.6. La EC en la educación.	2.1. El cuerpo y sus posibilidades expresivas: cabeza y cara, mano, tronco, piernas y pies, tono muscular y esquema corporal. 2.2. El espacio y el tiempo como elementos claves en la expresión. 2.3. El ritmo como contenido expresivo. Ritmos simples y compuestos. Cadencias. 2.4. La coordinación en la expresión. Coordinación dinámica general, coordinación segmentaria.	3.1. Los cuentos motores. 3.2. Las canciones con componente motriz: danzas y juegos cantados y danzados. 3.3. Actividades de representación. Clasificación. Títeres y mimo. 3.4. Las dramatizaciones. Elementos de una dramatización. Recursos dramáticos. 3.5. La creatividad en la expresión corporal.
<b>Tema 4: El juego motriz.</b>	<b>Tema 5: Organización de los juegos.</b>	<b>Tema 6: Análisis de conductas y movimientos en la expresión corporal y el juego.</b>
4.1. Etimología, definición y naturaleza del juego. 4.2. Evolución del juego según las etapas educativas. 4.3. Clasificación de los juegos: según las etapas evolutivas, según su aplicación práctica (organización, interacción social, utilidad, etc.), juegos modificados, juegos tradicionales y populares, juegos predeportivos, juegos recreativos... 4.4. El juego como elemento educativo: roles, características, pautas metodológicas, evaluación.	5.1. La ficha y el fichero de juegos. 5.2. La sesión de juegos. 5.3. Criterios didácticos de elección. 5.4. Medios, instalaciones, materiales.	6.1. Determinación de pautas de actuación adecuadas a la edad de los niños y niñas. 6.2. Valoración de actuación en la expresión corporal. 6.3. Valoración de actuación en los juegos motrices. 6.4. Elaboración de informes sobre el estado de desarrollo del alumnado en función de la actuación. 6.5. Aplicación de las valoraciones en el ámbito educativo. Diagnóstico y propuestas de mejora.

Con el desarrollo de la asignatura se pretende que el alumnado adquiera las siguientes competencias genéricas y específicas:

- DDUJI18- Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión e integración del grupo-clase (adaptación, consolidación, cohesión...).

- DDUJI19- Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales.
- DDUJI20- Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.
- DDUJI21- Ser capaz de crear propuestas motrices adecuadas a cada grupo de edad en la etapa de Educación Infantil.
- DDUJI22- Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en su alumnado.
- DDUJI23- Ser capaz de seleccionar materiales y espacios adecuados para la realización de los juegos motrices en la etapa de Educación Infantil.
- DD23- Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

Asimismo, al finalizar el curso se espera que alcance los siguientes resultados de aprendizaje.

- Ser capaces de aplicar un amplio abanico de propuestas de trabajo de la expresión corporal.
- Ser capaces de planificar el trabajo de expresión corporal dentro de la programación general de la etapa de Educación Infantil.
- Ser capaces de transmitir valores a los niños y niñas a través del trabajo de los contenidos de la expresión corporal y el juego (cooperación, solidaridad, respeto...).
- Ser capaces de trabajar la expresión corporal adecuadamente al nivel de desarrollo de los niños y niñas.
- Ser capaces de utilizar el juego motriz de forma adecuada en función de las intencionalidades educativas que se persiguen.

- Ser capaces de utilizar el movimiento como herramienta de aprendizaje y de socialización, entendiendo la importancia del mismo en la etapa de Educación Infantil.

En cuanto a la metodología didáctica empleada, el programa de la asignatura utiliza diferentes estrategias en el proceso de E-A. Así pues, se combinan métodos directos y de descubrimiento, en función del tipo de contenido a aprender, el objetivo a conseguir y la tarea a realizar. En todo caso, se destaca el protagonismo del alumnado en el proceso de E-A, destacando la utilización de la estrategia del ApS durante todo el curso académico.

En relación a la carga lectiva de la asignatura (seis créditos ECTS), supone un total de 150 horas para el alumnado, de las cuales 60 horas son presenciales y 90 horas no presenciales. En la tabla número 6, se presenta la estructura organizativa de la asignatura con el desglose de las tareas ubicadas en cada sección:

*Tabla 6*

*Compendio de actividades y horas asociadas a su desarrollo*

<b>Actividades</b>	<b>Horas presenciales</b>	<b>Horas no presenciales</b>
Enseñanzas teóricas	26	0
Enseñanzas prácticas (problemas)	10	0
Enseñanzas prácticas (laboratorio)	10	0
Seminarios	6	0
Tutorías	4	0
Evaluación	4	0
Trabajo personal	0	60
Trabajo de preparación de los exámenes	0	30
	26	90
<b>Número total de horas</b>		<b>150</b>

En relación al sistema de evaluación, el desarrollo del trabajo de ApS se refleja en el apartado de elaboración y/o exposición de trabajos, que tiene un valor del 30 % sobre el total de la nota de la asignatura.



Tabla 7  
*Sistema de evaluación de la MI1019*

<b>Tipo de prueba</b>	<b>Ponderación</b>
Elaboración y/o exposición de trabajos	30
Resolución de ejercicios y problemas	10
Observación/ejecución de tareas y prácticas	30
Examen escrito (test, desarrollo y/o problemas)	30

Por último, cabe señalar que, para poder superar la asignatura, el alumnado debe realizar todas las actividades de evaluación planificadas (excepto el apartado de resolución de ejercicios y problemas que es optativo) y conseguir una puntuación de al menos un 50 % en cada apartado de los considerados obligatorios.

## **4.2. El programa de Aprendizaje-Servicio en la asignatura MI1019**

### **4.2.1. Criterios de calidad del programa**

El diseño del programa global de ApS de la MI1019 se elaboró en relación a las directrices establecidas por el National Youth Leadership Council (2008). Este organismo recogió en un documento la experiencia acumulada por líderes en la aplicación del ApS durante 20 años de prácticas profesionales y estableció ocho criterios prácticos de calidad para el diseño de programas, que se han tomado en consideración para el diseño del programa global en esta investigación. Concretamente, el National Youth Leadership Council delimitó los siguientes criterios: duración e intensidad, conexión con el currículum, creación de alianzas sociales, servicio útil y significativo, participación del estudiantado, diversidad, supervisión del progreso y reflexión.

El programa se ramificó en seis programas diferentes (manteniendo los elementos básicos iguales), en relación a las características cada una de las entidades en las que se aplicaron los proyectos. Todos los programas comparten los

criterios de diseño y atienden a colectivos vulnerados, pero presentan particularidades derivadas de las características de la entidad y de las personas receptoras del servicio.

En el estudio número siete, titulado “El Aprendizaje-Servicio en la formación de futuros maestros y maestras. Patios inclusivos a través del juego motor y la expresión corporal” se presenta uno de los programas, denominado “Patios Inclusivos” y se desarrollan los criterios considerados para el diseño y aplicación del programa de ApS mencionados anteriormente. Se pretende acercar al lector a la contextualización de la aplicación de un programa en una institución y a la concreción “práctica” de los criterios de calidad seguidos.

#### **4.2.2. Fases de los proyectos de Aprendizaje-servicio**

Una vez concretados los criterios de calidad que se han considerado para el diseño del programa, es necesario centrar la atención sobre los proyectos de ApS.

En primer lugar, cabe señalar que el alumnado estaba organizado en grupos de intervención y cada grupo desarrollaba su propio proyecto en su entidad de referencia. El profesorado expuso las seis entidades que participaban en el programa y dejó que el alumnado escogiera entre las opciones ofertadas, con el fin de que pudiesen conciliar el programa de ApS con la docencia de las otras asignaturas, con su trabajo, disponibilidad de transporte... dado que cada entidad tenía un horario, una frecuencia de actuación y una ubicación diferente. El alumnado hizo llegar sus propuestas y el profesorado concretó la temporalización con los diferentes grupos de intervención para cada una de las entidades.

Para poder llevar a cabo adecuadamente un proyecto es necesario seguir unas fases predeterminadas. Paralelamente, hay herramientas didácticas que pueden ayudar al alumnado a organizar y secuenciar su proyecto, en el capítulo anterior se

ha presentado el cuaderno de ApS y se ha remitido al anexo, en este se pueden observar los distintos apartados que conforman el cuaderno. Estos recogen todo el trabajo realizado por el grupo de intervención y les ayuda a organizar la información, secuenciarla... durante todo el proceso del proyecto.

Siguiendo el modelo propuesto por Tapia (2006) y CLAYSS (2016), cuyo esquema se muestra en la figura 1, se concretan en este apartado todas las fases que conforman un proyecto de ApS, atendiendo a las acciones llevadas a cabo por el profesorado y el alumnado implicado.

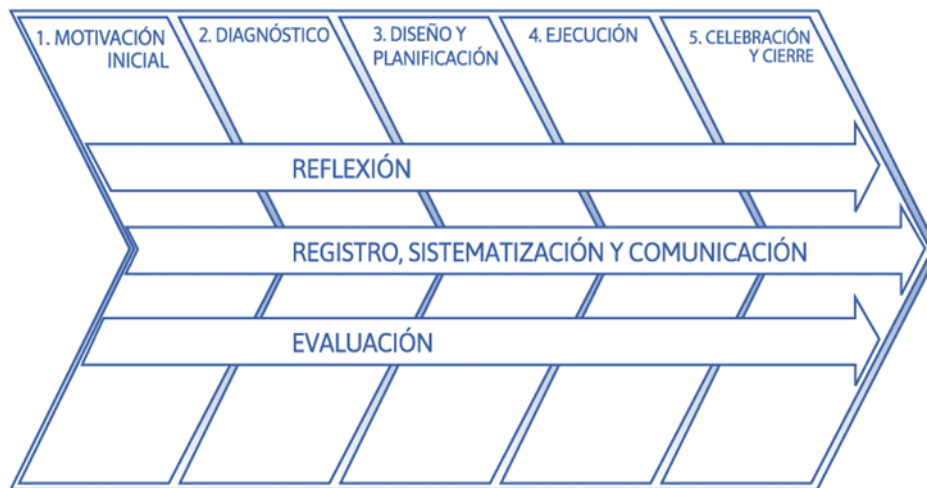


Figura 1. Fases de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (CLAYSS, 2016).

Como se puede observar en la figura anterior, dentro de un proyecto de ApS, hay tres procesos que se llevan a cabo de manera transversal durante todas las etapas: la reflexión; el registro, la sistematización y comunicación; y la evaluación. A continuación, se aborda cada uno de ellos:

- **La reflexión:** es un proceso básico en la adquisición de nuevos aprendizajes. Permite al alumnado conectar la teoría con la práctica, es decir, los contenidos académicos con las experiencias, así como, analizarlas críticamente. En nuestro proyecto se tuvo en consideración este aspecto y se planificaron diferentes acciones para fomentar el proceso de reflexión. Durante

el curso académico, el profesorado planificó diferentes sesiones dirigidas al fomento de la reflexión en el aula. En estas, cada grupo de intervención compartió sus experiencias, y el profesorado actuó de guía en durante el proceso, ayudando al alumnado a establecer la conexión entre teoría y práctica. Por otra parte, este proceso se reforzó a través de las tutorías de guía que el estudiantado mantenía con el profesorado durante el proceso de desarrollo de sus proyectos. Asimismo, en los casos en los que fue posible, cuando el grupo finalizaba la sesión de intervención en su entidad, el profesorado llevaba a cabo sesiones de retroalimentación en las que hacía reflexionar al alumnado sobre lo sucedido, conectarlo con la teoría y proponer propuestas de mejora. Por último, el alumnado debía reflexionar con su grupo en los momentos de elaboración del trabajo, así como, de manera individual para elaborar la parte de reflexión personal que exigía el cuaderno.

Se recomienda que la reflexión se lleve a cabo durante proyecto en torno a las siguientes cuestiones:

**1) En la etapa previa:** se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre los conocimientos y habilidades previas indispensables para realizar el proyecto y la necesidad de realizar determinadas actividades de aprendizaje antes del desarrollo del servicio. En nuestro programa, el profesorado desarrolló estas acciones en las sesiones iniciales de la asignatura. Además, con anterioridad al inicio de los proyectos, el profesorado organizó visitas guiadas a cada una de las entidades para realizar una reflexión inicial atendiendo a sus características (estados de las infraestructuras, recursos materiales y personales...).

**2) Durante la ejecución de la experiencia:** como se ha comentado, la reflexión es fundamental para conectar teoría y práctica. Por este motivo, en nuestro programa el grupo de intervención debía reflexionar después de finalizar cada sesión de intervención. Esta reflexión estaba dirigida al análisis de la sesión, con especial énfasis en la detección errores y al planteamiento de soluciones que debían ser implementadas en las futuras sesiones para resolverlos. Además de analizar aspectos técnicos, nuestro programa otorga importancia a la alfabetización emocional, por lo que el alumnado debía reflexionar y plasmar en el cuaderno los sentimientos y emociones que afloraban durante el desarrollo de su proyecto. Inicialmente, la aplicación del proyecto de ApS generó incertidumbre al alumnado, ya que mayoritariamente no había tenido experiencias educativas con niños y niñas con diversidad funcional. Este hecho hizo surgir sentimientos derivados de ideas preconcebidas en relación al colectivo y a su competencia personal para desarrollar una sesión motriz. Es importante que el alumnado sea consciente de cómo evolucionan sus sentimientos y emociones y como los gestionan durante el proyecto. En la reflexión que realizan al finalizar el proyecto pueden analizar esa evolución y valorar si las emociones que les generaba tener que interactuar con niños y niñas con diversidad funcional eran infundadas, así como, pueden extrapolar este aprendizaje aplicándolo en futuras situaciones en las que tengan que enfrentarse a un reto.

**3) Vinculada con el registro, la sistematización y la comunicación:** en este caso, se pidió al alumnado que reflexionara en relación al funcionamiento de su grupo. Debían analizar la información que habían registrado y la interacción entre las personas que formaban el grupo, registrando en el cuaderno los

problemas que habían surgido durante el proyecto, las soluciones acordadas, propuestas para mejorar la comunicación...

**4) Vinculada con la evaluación:** en el cuaderno se concretaron diferentes rúbricas autoevaluativas en las que el alumnado debía reflexionar de manera grupal sobre la consecución de los diferentes ítems que contenían a lo largo del proceso. Entre todas las personas que formaban el grupo debía acordar en qué grado de consecución se posicionaba el grupo respecto al trabajo. En este sentido, la reflexión grupal ayuda a que el alumnado sea consciente de los aprendizajes y esfuerzos que va realizando.

• **El registro, la sistematización y la comunicación:** es necesario registrar toda la información que se genera a lo largo del proyecto para potencializar el aprendizaje. El registro de la información también facilita el proceso de reflexión anteriormente comentado y en nuestro programa se insistió al alumnado en la necesidad de ir cumplimentando el cuaderno periódicamente para no perder información relevante. La frecuencia de intervención en las entidades variaba en función de las mismas, por ejemplo, en algunas se intervino una vez por semana y en otras cada 15 días. Este hecho acrecentaba aún más la trascendencia de registrar toda la información subyacente de la reflexión de cada sesión para evitar pérdidas.

La sistematización ayuda al alumnado a clasificar y ordenar toda la información relativa a su proyecto. En el diario de seguimiento podían concretar la temporalización de tareas, asignar personas responsables de realizarlas, etc.

Por último, la comunicación es un proceso continuo y permanente entre todos los agentes participantes en el proyecto. Para que se desarrolle correctamente es importante cuidar los canales de comunicación para que sea efectiva. Con

el objetivo de gestionar este aspecto de manera adecuada, en nuestro programa el profesorado atendió en todo momento los requerimientos del alumnado mediante tutorías grupales para resolver cualquier cuestión relativa al proyecto de ApS. Además, en aras de facilitar la transición entre unos grupos de intervención y otros, el profesorado facilitó la comunicación entre los diferentes grupos, el personal de las entidades y las familias organizando momentos de encuentro e intercambio de información en la propia entidad.

- **La evaluación:** la evaluación es un proceso complejo, pero ayuda al profesorado y al alumnado a recoger información y plantear mejoras. Según Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019) esta fase es fundamental para orientar el aprendizaje, detectar puntos fuertes y débiles de los proyectos de ApS, corregir fallos, etc.

En nuestro programa el profesorado revisaba cada trabajo elaborado por los grupos de intervención, analizaba sus aciertos y errores y elaboraba una retroalimentación del mismo. Durante el desarrollo de los proyectos de ApS el grupo enviaba el trabajo al profesorado, este revisaba el trabajo y convocaba una tutoría grupal donde les comunicaba apreciaciones al respecto con el fin de mejorarlo. Además, el cuaderno recogía una tarea en la que el grupo debía diseñar su propia herramienta de evaluación, que les servía de guía para valorar sus avances en cada sesión de intervención.

El alumnado concluye este proceso finalmente, tras la fase de cierre del proyecto, a través de las rúbricas de autoevaluación del cuaderno. Este contiene tres rúbricas conformadas por diferentes criterios que remiten a tareas que han desarrollado durante la elaboración del trabajo. El estudiantado debe reflexionar de forma grupal sobre cada uno de ellos y dejar reflejada su

respuesta marcando una de las casillas de consecución de la rúbrica, que están graduadas en sentido decreciente (Muy adecuado, adecuado, básico e inadecuado). La primera rúbrica recoge los aspectos relacionados con determinación de necesidades, planificación y desarrollo del proyecto. La segunda con los aspectos formales y desarrollo del proceso de elaboración y la tercera versa sobre el análisis crítico y autoevaluación del global del proyecto.

Por otro lado, los cuadernos también recogen una parte de carácter individual en la que el alumnado debe reflexionar sobre los aprendizajes que ha desarrollado en relación a cuatro perspectivas (Técnica, cultural, política y postestructural).

En última instancia, una vez finalizado todo el proceso de elaboración del trabajo y autoevaluación, el estudiantado enviaba a través del aula virtual de la asignatura MI1019 el cuaderno definitivo para que el profesorado lo revisara y puntuara. Como se ha hecho referencia anteriormente, dentro del trabajo grupal había una tarea que debían desarrollar de manera individual. A efectos de calificación, la parte individual tenía un valor máximo de un punto y la grupal dos. Como se ha comentado, el proyecto de ApS tenía un valor del 30 % sobre el cómputo total de la nota de la asignatura.

Los procesos y las acciones que se acaban de detallar se llevan a cabo de modo transversal en el desarrollo de un proyecto de ApS. Es importante haberlos concretado en primer lugar ya que estos se dan de manera continuada durante el transcurso de todas las fases que conforman un proyecto. En la figura 1 mostrada en el inicio del apartado, se ha podido observar claramente las cinco fases que conforman un proyecto (Motivación inicial, diagnóstico, diseño y planificación,



ejecución y, por último, celebración y cierre). A continuación, se aborda cada una de las fases y se sintetizan las acciones llevadas a cabo por cada grupo de intervención y el profesorado en el programa.

### **a) Motivación**

La motivación es la primera fase del proyecto. Involucra dos aspectos centrales: la motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto y el conocimiento y comprensión por parte del alumnado del concepto de ApS.

En cuanto al primer aspecto, la motivación institucional de incluir el ApS en la asignatura nace del profesorado. La intención que perseguía al incorporarlo como uso metodológico en la asignatura fue desarrollar una serie de competencias académicas, habilidades sociales y cívicas y actitudes que difícilmente serían adquiridas por el alumnado universitario en un aula convencional. Se pretendía despertar la perspectiva crítica, que el alumnado reflexionara sobre sus esquemas mentales y, en última instancia, que incorporara los aprendizajes anteriormente nombrados a su identidad docente.

Por último, otro aspecto que motivó a poner en marcha el programa emana de la nula oferta de actividades lúdico-deportivas existente para personas con diversidad funcional. No hay actividades en el ámbito público ni en el privado en las que se les pueda atender adecuadamente y que supongan un espacio de mejora (no-clínico) para las áreas que tienen afectadas.

En relación al segundo aspecto, para el conocimiento y comprensión por parte del alumnado del concepto de ApS, se llevaron a cabo diferentes acciones. El alumnado debía leer documentos sobre la temática que posteriormente fueron analizados de forma grupal en el aula con el objetivo de consolidar la comprensión de la metodología. Además, se contó con la explicación de las

vivencias de alumnado de años anteriores con el objetivo de mostrar ejemplos prácticos. De esta manera el alumnado pudo interiorizar la esencia del ApS.

### **b) Diagnóstico**

Esta etapa se caracteriza por el análisis, el diagnóstico y la toma de decisiones. El primer paso es el diagnóstico participativo, se trata de identificar necesidades del colectivo con el que se va a trabajar que puedan ser atendidas por el alumnado universitario. ¿Cómo se llevó a cabo este proceso? Se realizó una segunda visita a cada institución para que el alumnado observara con detalle cómo se desenvolvía el colectivo con el que iban a trabajar (motivación, interacción social, lenguaje...). Además, conversaron con las personas responsables de la institución, con el personal especializado, con las familias, revisaron los recursos... Se perseguía que el alumnado realizara un análisis de la “situación” y de las necesidades que podía tener ese colectivo. Tras la visita, cada persona del grupo debía anotar sus observaciones, para después ponerlas en común. Es importante que todas las personas que forman el grupo aporten su visión para que se involucren en el proyecto y lo sientan como propio. El objetivo que se perseguía fue que concretaran una enumeración de problemas que afectaban al colectivo con el que iban a trabajar, así como, los factores que los generan y cómo podían contribuir a mejorarlos con los recursos y conocimientos que tenían y que estaban aprendiendo sobre la asignatura de referencia.

Se debe intentar armonizar los intereses y motivaciones del profesorado universitario, del alumnado y de la entidad.

### c) Diseño y planificación del proyecto

En esta fase el alumnado universitario debe diseñar la propuesta de sesiones que quiere desarrollar en la entidad. Atendiendo a las necesidades seleccionadas en la fase anterior, en nuestro programa el alumnado delimitaba los objetivos que quería desarrollar y en base a los mismos planificó y diseñó una propuesta de sesiones de juegos motrices y actividades de expresión corporal para alcanzarlos. Para guiar y facilitar el proceso de planificación, el profesorado concretó unas preguntas (ver figura 2) sobre las que el alumnado debía reflexionar y darles respuesta.

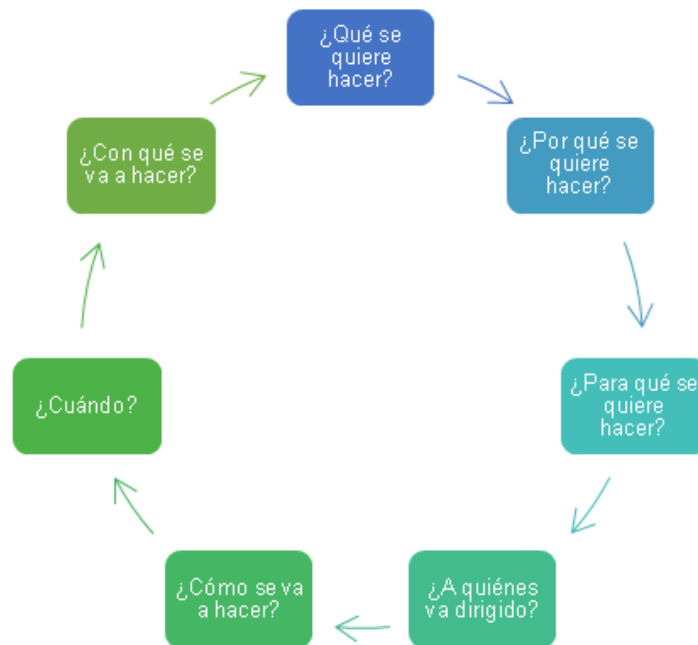


Figura 2. Preguntas base para la fase de diseño y planificación.

A partir de las respuestas de cada pregunta el alumnado concretó su propuesta de actividades, la temporalización, los contenidos a desarrollar, los recursos materiales necesarios, una previsión de las tareas a realizar... configurando así su propuesta de intervención.

Paralelamente, el profesorado organizó varias sesiones en el aula universitaria en las que personal especialista en necesidades educativas especiales de las

entidades explicó determinadas características de los colectivos con los que iban a trabajar. Estas personas conceptualizaron los diferentes trastornos y ofrecieron consejos y pautas para la interacción y comunicación con los niños y niñas, pautas de actuación ante problemáticas... El profesorado planificó estas sesiones con el objetivo de ayudar al alumnado en el diseño de su intervención, para que conociese ciertas características de los colectivos que debían tomar en consideración para diseñar las sesiones y para la ejecución, además, se pretendía de esta manera aminorar la incertidumbre generada.

#### **d) Ejecución**

Esta fase incluye la puesta en marcha del proyecto del alumnado. Cada grupo acudió a su entidad de referencia para desarrollar las diferentes sesiones planificadas. Durante el desarrollo de las sesiones, el personal de la entidad estaba presente en las instalaciones y podían solicitar su ayuda en caso necesario. No obstante, en el espacio donde se realizaban los juegos y actividades el alumnado era el principal responsable de las actividades y de los niños y niñas.

Para desarrollar la propuesta el alumnado contaba con recursos materiales de la universidad. El profesorado mostró al alumnado los diferentes materiales del ámbito de la motricidad y de la expresión corporal de los que podía disponer para llevar a cabo sus sesiones. El alumnado tomó nota del material y cada grupo hizo una estimación de los materiales que iba a necesitar, teniendo en consideración los recursos con los que contaba la entidad. Para disponer del material cumplimentaban un formulario que entregaban al profesorado para autorizar el préstamo. Después extraían el material de las instalaciones deportivas, lo utilizaban en las entidades y tras su uso lo devolvían. En relación

a las infraestructuras, se daban dos casos diferentes: dos de las entidades no contaban con un espacio adecuado para poder desarrollar las sesiones motrices, por lo que se llevaron a cabo en las pistas del pabellón polideportivo de la Universitat Jaume I los sábados por la mañana. Por otro lado, el resto de entidades, sí que contaban con instalación por lo que se desarrollaron allí las sesiones y el alumnado hacía uso de los recursos de la misma o bien llevaba aquellos materiales que necesitaba para implementar su intervención.

Cada grupo planificó su intervención en base a contenidos motrices y de expresión corporal trabajados en clase. Esta consistió en el diseño de diferentes juegos y actividades (que también forman parte de los contenidos de la MI1019) que incidían sobre el área motriz y/o de expresión corporal de los niños y niñas en relación a las necesidades que detectaron en la fase de diagnóstico. Paralelamente, también establecían objetivos como la mejora de la inclusión, de la cooperación o de la socialización en función del colectivo.

Cabe señalar que algunos grupos elaboraron materiales propios para trabajar la motricidad con determinados niños y niñas, así como, para mejorar o facilitar la comunicación con el alumnado con problemas del lenguaje. Por ejemplo, elaboraron pictogramas y tablas de anticipación.

Como se ha explicado anteriormente, después de cada sesión el alumnado reflexionaba sobre la misma. Lo deseable hubiese sido que el profesorado hubiese acompañado y guiado este proceso de reflexión en todas las sesiones y entidades para fomentarlo al máximo. No obstante, debido a la gran variedad de horarios y días en los que se realizaban las sesiones, llegando en algunos casos a solaparse, fue una tarea casi imposible.

Este hecho hizo surgir la necesidad de desarrollar alguna solución para mejorar este hándicap. Tras reflexionar sobre ello, se llegó a la conclusión de que se podrían aprovechar los beneficios que ofrecen las nuevas tecnologías para tratar de responder a este problema.

#### **e) Cierre**

La etapa de cierre trata de reunir los materiales creados, analizar los logros conseguidos, prever la difusión final del proyecto y sus resultados, así como, emitir unas conclusiones finales de carácter evaluativo.

El cuaderno utilizado en nuestro programa contiene tareas relativas a los anteriores aspectos, que el alumnado debía realizar y plasmar en el cuaderno. Podían adjuntar fotografías con los materiales elaborados, concretar actividades y acciones a través de las cuales difundirían el proyecto, proponer cómo darían visibilidad a determinados colectivos o a problemáticas que habían detectado y necesitan respuesta por parte de la administración.

Como se ha concretado en el proceso de evaluación, en este momento también debían analizar de forma grupal su trabajo en relación a las tres rúbricas autoevaluativas, concretando el grado de consecución de cada apartado y escribir un párrafo autoevaluativo

Por último, cada persona del grupo debía completar su parte individual de reflexión en relación a los aprendizajes que había desarrollado, los emociones y sentimientos vividos...

Una vez explicadas las cinco fases que se siguieron para desarrollar los proyectos de ApS es necesario centrar la atención sobre las entidades receptoras del servicio.

### 4.3. **Ámbito de aplicación del programa**

En este apartado, se concreta cada una de las entidades en las que el alumnado universitario aplicó sus proyectos motrices y de expresión corporal. Cabe señalar que para que esto fuese posible el profesorado gestionó la elaboración un convenio de colaboración entre las entidades implicadas y la Universitat Jaume I.

Cada entidad tiene sus propias características presentando notables diferencias en los recursos económicos, materiales, personales, de infraestructuras... no obstante, todas tienen un denominador común, trabajan con colectivos vulnerados con necesidades educativas especiales y con riesgo de exclusión social.

Los niños y niñas receptoras del programa, además de las diferencias familiares y económicas personales, también presentan una gran diversidad de diagnósticos (trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, pica, trastorno del lenguaje...) y grados de afectación.

A continuación, se presenta cada una de las entidades participantes en el programa.

#### **A. Asociación Asperger de Castelló de la Plana**

<https://aspergercastello.wordpress.com>

Asperger Castelló es una Asociación de familias y personas con Síndrome de Asperger-TEA de la Provincia de Castellón. La Asociación defiende los derechos y necesidades de las personas con Síndrome de Asperger-



TEA y sus familias, promoviendo y creando recursos que les aseguren una mejor calidad de vida individual y familiar. Fue fundada el 2 de febrero de 2008 por un grupo de familias con una misión común: la inclusión.

Su misión es promover una inclusión efectiva de las personas con el Síndrome de Asperger-TEA en todos los ámbitos: social, cultural, laboral... para que puedan disfrutar de una vida plena, desarrollando al máximo sus posibilidades y capacidades. Para ello, en base a las necesidades de las familias y las personas desarrollan una serie de servicios que puedan servirles de apoyo.

De manera más específica, las familias de la asociación luchan por conseguir:

1. Un diagnóstico temprano que facilite una atención e intervención más eficaz y con mejor pronóstico para la persona y para la familia.
2. Una intervención coordinada entre los diversos ámbitos de intervención multidisciplinar, ayudando a disminuir el estrés y sobrecarga para la familia.
3. La promoción e información para las familias, de las adaptaciones y facilitadores necesarios en el sistema educativo, desde la etapa preescolar hasta la universitaria incluida, así como, su inserción laboral y vida independiente.
4. La promoción e información de los apoyos preparadores para la inserción en el mundo laboral, mediante una orientación pre-vocacional y una creación de empleos adaptados a las cualidades de las personas con síndrome de Asperger-TEA.
5. La implantación de cambios legales necesarios para proteger la capacidad de obrar, el patrimonio y la integridad personal en cualquier ámbito: social, laboral, educativo o de cualquier índole.

Entre los servicios y actividades que desarrollan se encuentran las siguientes:

- a) Apoyo familiar: acogida e información de los recursos, necesidades, ayudas y prestaciones, asesoramiento y apoyo psicoeducativo, escuela de familias, charlas divulgativas...



- b) Diagnóstico clínico: intervención psicológica individual y familiar, habilidades socioemocionales y de autonomía personal, talleres de habilidades y competencias sociales, ocio para todos (niños y niñas, adolescentes, jóvenes y en familia), taller de autonomía personal: cocina, manejo del dinero y transportes públicos... y taller afectivo sexual (todas las edades y familias).
- c) Actividades lúdicas: taller de expresión y creatividad (7 a 10 años), taller actívate (8 a 13 años), taller conéctate (14 a 18 años) y piscina (cuatro años en adelante).
- d) Servicio de asesoramiento jurídico y legal.
- e) Apoyo para el empleo.

## **B. Asociación APNAC (Asociación de Padres de Niños Autistas de Castellón)**

<https://www.apnacastellon.com/>

La Asociación de Padres de Niños Autistas de Castellón APNAC se fundó en 1981 con el propósito de dar una respuesta inmediata y adecuada a las necesidades de los niños y niñas con autismo y a sus familias en la provincia de



Castellón. Es una entidad declarada de Utilidad Pública, es de carácter provincial y es miembro de FESPAU (Federación española de asociaciones de padres de personas con autismo) e ISONOMIA. El nombre ha cambiado denominándose Asociación de padres de personas con autismo de Castellón.

Su finalidad es la de colaborar y asistir a las familias, ya que consideran que, promoviendo el bienestar de la familia, pilar básico de los niños y niñas autistas, están facilitando también el bienestar de los mismos. Entre los servicios que ofrecen se encuentra el programa de respiro familiar, que pretende desarrollar y potenciar el autocuidado de las personas con autismo y el apoyo y atención de sus familias,

concediéndoles momentos de descanso y ocio, así como para poder atender situaciones inesperadas o de necesidad durante periodos de atención temporal y especializada de sus hijos e hijas.

El respiro, además de ser una ayuda directa para las familias, es un tiempo de trabajo ameno para los niños y niñas, ya que se trabajan una serie de habilidades de autonomía, sociabilidad y comunicación de forma lúdica y atractiva en un entorno normalizado.

Este servicio comprende algunos fines de semana, estancias cortas y festivos (puentes, fiestas provinciales y escolares). Se desarrolla en un entorno familiar y adaptado actividades dentro de la comunidad y del propio hogar, actividades como excursiones, paseos, piscina, ir a comprar, etc.

**Objetivos del respiro:**

- Mantenimiento de las habilidades de autonomía desarrolladas en los entornos naturales del hogar y la escuela.
- Desarrollo de habilidades comunicativas en un entorno social y adaptado a sus necesidades mediante el empleo de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
- Favorecer la buena relación entre iguales y con el medio social que les rodea.
- Control de conductas disruptivas.
- Apoyo familiar.

**a) Colonias (navidad, pascua y verano)**

Es una actividad de ocio y tiempo libre que abarca los periodos de vacaciones escolares como Navidad, Madalena, Pascua y verano.

### **b) Piscina terapéutica**

Es una terapia donde la estimulación se hace a través del agua, disminuyendo tensiones y mejorando su relación corporal con el medio. Además, el programa dirigido de ejercicios potencia la movilidad y fortaleza muscular, favorece la buena coordinación psicomotriz, el equilibrio y la flexibilidad.

### **c) Proyecto en período estival de atención y cuidado de las personas con autismo en un entorno natural y conocido**

Se promueven habilidades básicas y específicas del currículum de estas personas, como son las habilidades sociales, comunicativas, de autocuidado, de salud y bienestar emocional. Se trata de darles un espacio y tiempo libre para realizar actividades adaptadas a sus necesidades dentro de un entorno normalizado y social, además de mantener las habilidades de autonomía trabajadas durante el curso escolar.

## **C. Asociación APADAHCAS (Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad de Castellón).**

<https://www.apadahcas.org/>

La asociación surge ante la inquietud de algunas familias y profesionales, que ven la necesidad de unir y concienciar a las familias de niños y niñas con este trastorno, para buscar mecanismos de intervención que ayuden a mejorar sus dificultades de adaptación.



Los fines de la asociación son: orientar, asesorar, investigar, colaborar en áreas educativas y científicas de personas, centros o profesionales, dedicados al estudio del déficit de atención e hiperactividad.

Las actividades y servicios que ofrecen se concretan a continuación:

- Escuela de Padres.
- Taller de habilidades socioemocionales.
- Técnicas de estudio, taller de Matemáticas y lectoescritura.
- Evaluaciones y diagnósticos. Estudios neuropsicológicos.
- Intervención escolar individualizada.
- Charlas informativas y de formación del TDA-H.

#### **D. Centro de Educación Especial del complejo Socio-Educativo *Penyeta Roja*.**

<https://penyetaoja.dipc.es/>

El Complejo Socio-Educativo de “Penyeta Roja” se encuentra ubicado el colegio de Educación Especial, que atiende a alumnado con diversidad funcional cuya situación no permite su escolarización en centros ordinarios. El objetivo principal que persiguen es conseguir que todos los alumnos y alumnas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales.



Dado que el alumnado que escolarizan presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes, derivadas de diversidad funcional o trastornos graves de conducta, desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje en base a unas áreas de atención preferente que son las siguientes:

- Comunicación: ser capaz de expresar sentimientos y necesidades a través del gesto, la palabra o la imagen.
- Autonomía personal/hogar: hábitos de higiene y de alimentación, de orden...
- Motora: ser capaz de desplazarse de forma autónoma, andando o con el medio técnico necesario.

- Uso de recursos comunitarios: parques y plazas, bibliotecas, medios de transporte...
- Académico-funcional: leer, escribir, sumar, restar...
- Habilidades sociales: saludar, despedirse, normas de cortesía...
- Laboral: destinado al alumnado de Educación Secundaria, T.V.A y PCPI, y enfocada a la adquisición de hábitos y conocimientos específicos en relación a un área laboral determinada (jardinería, hogar, carpintería o cerámica)

Buscan la mayor funcionalidad en los aprendizajes, es decir, que lo que el alumnado aprenda les sea útil en la mayor parte de lugares donde se desenvuelven, por ello se organizan actividades con variedad de ambientes: contexto aula/trabajo, contexto parques y excursiones, piscina, teatro, museos...

#### **E. Colegio de Educación Infantil y Primaria *Tombatossals de Castelló de la Plana*.**

<https://url2.ci/EnCNU>

El CEIP Tombatossals de Castelló de la Plana, cuenta entre sus recursos con una unidad de comunicación y Lenguaje (CyL). Estas unidades son aulas de educación especial que se ubican en centros ordinarios con el objetivo de dar una respuesta educativa adecuada a alumnado con un Trastorno Mixto del Lenguaje o con Trastornos Generalizados del Desarrollo (Generalitat Valenciana, 2012) y permiten flexibilizar el tiempo de atención individualizada y de inclusión en el aula ordinaria del alumnado. Además de sus funciones específicas, tiene como objetivo favorecer la inclusión.



El programa llevado a cabo en esta entidad es el que se ha desarrollado en el estudio número siete denominado "El Aprendizaje-Servicio en la formación de

futuros maestros y maestras. Patios inclusivos a través del juego motor y la expresión corporal”.

#### **F. Colegio de Educación Infantil y Primaria Cervantes de Castellón de la Plana.**

<https://url2.ci/MRx91>

Por último, se presenta la última entidad, El CEIP Cervantes de Castellón de la Plana. Es un centro público de Enseñanza Infantil y Primaria público y como necesidades a reseñar presenta un gran déficit



en las instalaciones, concretamente los espacios para desarrollar la asignatura de EF son muy limitados. El centro tiene un patio descubierto pequeño en relación a la ratio de alumnado. Además, no cuentan con gimnasio, por lo que cuando la climatología es adversa y no pueden hacer uso del patio, deben buscar alternativas como reestructurar la propia aula con la pérdida de tiempo que esto genera.

Entre las características propias del centro resalta la gran diversidad cultural que presenta su alumnado. En sus aulas cohabitan niños y niñas con religiones, procedencias, culturas y creencias muy diferentes entre sí. Según informa su profesorado este hecho hace aflorar problemas de convivencia entre el alumnado.

En el estudio número cuatro, titulado “Aprendizaje-Servicio como metodología para desarrollar la competencia intercultural y docente del futuro profesorado desde el ámbito de la Didáctica de la Expresión Corporal” se concreta con más detalle las características de la entidad y del colectivo al que se atendió.

Tras concretar la descripción de las diferentes entidades, es conveniente presentar un mapa de la ciudad de Castellón de la Plana con las ubicaciones de las entidades en las que se llevaron a cabo los diferentes proyectos de ApS y la Universitat Jaume I. De este modo y, con la diversidad de horarios de las entidades,

se facilita la comprensión del hándicap comentado en relación a la imposibilidad del profesorado de estar presente de manera constante en cada sesión de intervención. Esta concreción no es baladí, pues desencadenó en el objetivo número seis de la tesis y de la focalización de las futuras líneas de investigación.



Figura 3. Localización de las entidades participantes en el programa de ApS.

# **Capítulo 5.**

## **Resultados de la investigación**





## CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se recopilan los estudios elaborados en esta investigación. En cada uno de ellos se concreta el objetivo al que responde y el estado en el que se encuentra en relación a su publicación.

### **1. Estudio n.º 1 (Objetivo 1). Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario.**

Publicado en la Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades, 2019.

**Resumen:** El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología adecuada para el aprendizaje académico y personal del estudiantado. Este trabajo analiza los efectos que ha producido en alumnado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil (n=96) la aplicación de proyectos de ApS relacionados con el ámbito del juego motor y la expresión corporal. Concretamente el estudio se centra en la empatía, analizando su comportamiento en función de determinadas variables sociodemográficas. A través de un diseño pre-experimental con medidas pretest y posttest se analiza su evolución. En particular, se han medido los efectos del programa de ApS sobre la empatía con el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*, y se ha analizado cómo ciertas variables sociodemográficas modulan sus efectos. Los resultados muestran una mejora significativa de la empatía y variaciones en sus resultados relacionadas con las variables sociodemográficas estudiadas.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, empatía, formación de profesorado, juego motor, expresión corporal.

**TITLE: Service-Learning in the Didactics of Body Expression: effects on the empathy of university students.**

**Abstract:** Service Learning (SL) is an adequate methodology for academic and personal learning of the students. This paper analyzes the effects that the application of SL projects related to the field of motor games and corporal expression has produced on preservice teachers (n= 96). Specifically, the study focuses on empathy, analyzing their behaviour according to certain sociodemographic variables. Through a pre-experimental design with pretest and posttest measurements, its evolution is analyzed. In particular, the effects of the SL programme on empathy have been measured with the Cognitive and Affective Empathy Test, and we have analyzed how certain sociodemographic variables modulate their effects. The results show a significant improvement in empathy and variations in their results related to the sociodemographic variables studied.

**Key words:** Service-learning, empathy, preservice teacher, motor games, body expression

## 1. INTRODUCCIÓN

La empatía está positivamente relacionada con las habilidades interpersonales (Fatfouta, Gerlach, Schröder-Abé y Merkl, 2015), tiene un impacto en la vida social y laboral de las personas (Batson, 2009) y permite interaccionar eficazmente con el mundo social (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004). Es un constructo complejo y multidimensional (Davis, 1980; Reniers, Corcoran, Drake, Shryane y Vollm, 2011; Węgliński, 2010) que ha sido objeto de numerosas investigaciones. Conceptualmente, la bibliografía muestra que el constructo integra factores cognitivos y afectivos (Jonason y Krause, 2013; Reniers et al., 2011). El nivel cognitivo responde al proceso de identificación y la capacidad para asumir el papel de otra persona, adoptando su perspectiva, entendiendo sus pensamientos, motivaciones y planes (Każmierczak, 2006). El nivel afectivo se concreta en la

capacidad de compartir las emociones ajenas y de sintonizar emocionalmente con la otra persona. En resumen, el desarrollo de la empatía supone la puesta en funcionamiento de procesos cognitivos y afectivos (Davis, 1996; Decety y Jackson, 2006; Jolliffe y Farrington, 2006; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008; Rankin, Kramer y Miller, 2005) que permiten a una persona percibir los sentimientos positivos y negativos de otra (Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Hoffman, 2007; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen y David, 2004; Young, Gudjonsson, Terry y Bramham, 2008).

Este rasgo de la personalidad se vuelve especialmente relevante en el contexto educativo, dónde es necesario que el colectivo docente comprenda las necesidades del alumnado para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada y de calidad (Giordani, 1997; Repeto, 1992). Un maestro o una maestra empática tiene la sensibilidad necesaria para ser consciente del estado personal del alumnado (Marchesi, 2007) por lo que puede dar una respuesta educativa idónea en la que contempla su estado emocional como un factor más a considerar a la hora de planificar su intervención. La importancia de la empatía en el ámbito educativo se afianza más aún si tenemos en cuenta que las relaciones interpersonales son un elemento clave en la docencia (López-Pérez et al., 2008). Warren (2017), por su parte, indica que un profesorado empático puede generar mejoras en los resultados académicos y en el comportamiento.

Vista la transcendencia que tiene en la vida profesional y personal de las personas, así como la relación positiva con las relaciones interpersonales, surge como una necesidad desarrollar este rasgo de la personalidad ya en las primeras etapas de la formación docente. En consecuencia, las personas responsables de la formación inicial de este colectivo deben considerar la incorporación a sus

propuestas metodológicas de estrategias de enseñanza/aprendizaje adecuadas para incidir sobre esta competencia socioemocional, así definida por Bisquerra y Pérez (2007).

Pero... ¿cómo podemos desarrollar la empatía en el alumnado universitario? Parchomiuk (2018) indica que debido a la complejidad del constructo parece más apropiado fortalecerla en situaciones de la vida real. Este hecho hace que inevitablemente se deban buscar alternativas a los modelos docentes tradicionales, dónde la formación se lleva a cabo únicamente dentro del aula universitaria. Si tenemos en cuenta la anterior recomendación, parece conveniente trasladar al alumnado a un contexto real para aprender, en el que conozcan la realidad social interactuando con otros agentes y desarrollando sus habilidades interpersonales.

Ante esta tesitura, el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS), aparece como una estrategia metodológica idónea para responder a las premisas descritas debido a su idiosincrasia. Forma parte de las denominadas metodologías activas y experienciales y aboga por el uso de situaciones prácticas reales para aprender (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García López, 2016). Concretamente, se puede definir según Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018) como una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad atendiendo alguna necesidad no cubierta. Las investigaciones realizadas sobre los efectos que produce su uso en el ámbito educativo reportan avances en las habilidades personales e interpersonales (Celio, Durlak y Dymnicki, 2011). Específicamente, algunos estudios se han centrado en analizar los efectos que produce el ApS sobre la empatía e indican mejoras tras su aplicación (Blithe, 2016; Bossaller, 2016; Lundy, 2007). No obstante, es conveniente una mayor investigación en este aspecto centrada directamente sobre estudiantado de grados

relacionados con la docencia y más concretamente en la formación de docentes del ámbito de la motricidad, punto en el que se ubica el presente trabajo.

Esta investigación persigue dos objetivos principales. El primero se centra en analizar los efectos que ejerce el ApS sobre la empatía del alumnado universitario del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil después de implementar proyectos de ApS en la modalidad de servicio directo. La intervención consistió en la programación y puesta en práctica de sesiones de juegos motores y actividades de expresión corporal dirigidas a niños y niñas con diversidad funcional o con problemáticas relacionadas con la multiculturalidad. Según Gil (2012) el ámbito de la Educación Física se configura como un buen campo de intervención respecto al uso del ApS dada la confluencia básica entre sus principios definitorios: persigue una formación integral de la persona, la dimensión procedimental es muy importante en sus aplicaciones, desarrolla la formación de valores, potencia la dimensión ética de la persona y se puede ejecutar desarrollando prácticas cooperativas o colaborativas.

Por otro lado, el segundo objetivo de este trabajo es examinar la influencia que ejercen determinados factores sociodemográficos del alumnado en los efectos que produce el ApS sobre la empatía. En la literatura aparecen estudios que analizan la influencia de las variables sociodemográficas sobre el rendimiento académico, pero son pocos los centrados en valorar otros elementos relacionados con los procesos de enseñanza/aprendizaje, a pesar de su evidente influencia, y aún más escasos los referidos al uso del ApS en el ámbito de la motricidad y el desarrollo de la empatía. Este trabajo incluye el estudio de factores como la edad del alumnado, ya que Hou y Wilder (2017) indican que esta es una variable que incide en los efectos del ApS, concretando que a mayor edad del o la docente, mayor percepción de resultados. Por otro lado, Engberg y Fox (2011), Fredericksen (2000), Miyazaki, Anderson y

Jones (2017) aportan que el ApS produce una mejora sustancial en algunos aspectos de la conciencia, actitudes y habilidades cívicas del estudiantado que mejoran según edad, participación en voluntariado, ingresos familiares y etnia. En relación a la participación en actividades de voluntariado anteriores, Howari, Qafisheh y Nazzal (2018), indican que las personas que han realizado actividades de voluntariado previas no presentan mejores resultados que aquellas que no lo habían hecho. Por último, cabe señalar que se han añadido otras variables al estudio, aunque no hay antecedentes de estudios sobre su influencia en los efectos del ApS. Se ha considerado la situación laboral, ya que hay evidencias que es un factor determinante en el rendimiento académico (Ruesga, Da Silva y Eduardo, 2014), la orientación ideológica, cuestiones relacionadas con la vía de acceso a la universidad y formación de las familias, todos ellos elementos que pueden condicionar los resultados sobre la empatía al ser fuentes de influencia sobre la construcción de la personalidad.

## **2. METODOLOGIA**

Esta investigación se plantea desde una aproximación metodológica cuantitativa. Se realizó un análisis pretest-postest sobre los resultados obtenidos por un grupo experimental con el que se utilizó la metodología ApS en la aplicación del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva-TECA (López-Pérez et al., 2008). Complementariamente se presenta un análisis del comportamiento de la variable dependiente empatía en función de diversos factores sociodemográficos.

### **Objetivo de la investigación**

El objetivo de la investigación consistió en analizar el efecto del ApS sobre el desarrollo de la empatía en estudiantado de maestro o maestra de la Universitat Jaume I de Castelló.

## Muestra

La muestra está constituida por 96 estudiantes de segundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castelló. Durante el curso académico 2017/2018 cursaron una asignatura obligatoria de carácter anual del área de la Didáctica de la Expresión Corporal (Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil), con una carga docente de seis créditos ECTS. Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico por conveniencia a partir de un grupo natural creado aleatoriamente. Es representativa de la tipología habitual de las aulas en este tipo de titulación, con un sesgo en cuanto al sexo con predominancia femenina, cuestión que nos hace descartar este factor en el estudio.

Dado que en la investigación se analiza la evolución de la variable dependiente (empatía) en función de factores sociodemográficos, es conveniente describir la estructura de la muestra en función de estos. La tabla 1 presenta los factores, las agrupaciones realizadas y los porcentajes sobre la muestra.

Tabla 1  
*Factores estudiados, grupos y porcentajes de la muestra*

<b>Factores</b>	<b>Grupos</b>		
Edad	≤20	21-25	> 25
Porcentaje	50	45.8	4.2
Estudios acceso univ.	Bachiller	FP	FP y Bachiller
Porcentaje	55.2	36.5	7.3
Estudios familiares	Escolaridad	Básicos	FP Superiores
Porcentaje	8.3	26	41,7 24
Voluntariado previo	Sí	No	
Porcentaje	58.3	41.7	
Participación asociación	Sí	No	
Porcentaje	59.4	40.6	
Orientación política	Conservadora	Progresista	
Porcentaje	16.7	83.3	
Situación laboral	Si trabaja	No trabaja	
Porcentaje	35.4	64.6	



## **Hipótesis**

La hipótesis principal de la investigación es que la participación en el programa de ApS mejorará significativamente la empatía del alumnado universitario implicado. Como hipótesis secundaria se formula que los factores sociodemográficos (edad, estudios de acceso al grado universitario, estudios familiares, participación previa en voluntariado o asociaciones, orientación ideológica y trabajar) modularán los efectos de la aplicación de ApS sobre la empatía del grupo experimental.

## **Diseño de investigación**

Para el estudio se optó por un diseño pre-experimental, con una intervención basada en un grupo seleccionado por conveniencia. Campbell y Stanley (2005) consideran adecuados este tipo de diseños en el campo de las ciencias sociales, dado el especial contexto en el que se desarrollan las investigaciones. Comparten, con Hernández, Fernández y Baptista (2010) y con Montgomery (2003), que el criterio más importante en una investigación experimental es el control sobre la variable independiente, condición presente en este caso al ser esta el programa de ApS aplicado, que fue planificado e implementado por el colectivo docente. En este estudio se aplicó un diseño pretest-posttest que, pese a no ofrecer una relación causal definitiva, sí genera aproximaciones e indicios sobre los que profundizar desde otras aproximaciones investigadoras complementarias, constituyéndose este trabajo en una investigación básica.

## **Instrumentos**

El instrumento de medición empleado para analizar la evolución de la empatía desde la perspectiva cuantitativa seleccionada fue el cuestionario Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), elaborado y validado por López-Pérez et al. (2008). Es una escala Likert formada por 33 ítems que evalúa la capacidad empática desde

una aproximación cognitiva y afectiva. Las dimensiones cognitivas que recoge son la Adopción de Perspectivas (AP) y Comprensión Emocional (CE) y las emocionales Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE). Se valoran con puntuaciones del uno al cinco, en el que el uno representa la posición “Totalmente en desacuerdo” y el cinco la “Totalmente de acuerdo”. Algunos ejemplos de ítems del TECA son: AP “Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista”; CE “Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean”; EE “Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas”; AE “Me siento bien si los demás se divierten”. Para la recogida de datos sociodemográficos y respuestas al cuestionario se utilizó un formulario *online* que garantizaba el anonimato.

### **Programa**

En la asignatura mencionada se utilizó el ApS como estrategia metodológica de enseñanza/aprendizaje. Esta materia tiene como objetivos capacitar al alumnado para trabajar la expresión corporal en niños y niñas de la etapa de Educación Infantil y desarrollar su motricidad a través del uso del juego motor. Se implementó un programa de ApS en el cual el alumnado, organizado en grupos de intervención de cuatro o cinco personas, trabajó con seis entidades del entorno socio-educativo de la zona caracterizadas por atender a niños y niñas con diversidad funcional y/o problemas de exclusión social. El servicio consistió en planificar y ejecutar sesiones de juegos motores y de expresión corporal que ayudaran a mejorar las limitaciones motoras, el desarrollo motor general y, en otro ámbito, la socialización e inclusión del colectivo receptor del servicio, aspectos no totalmente atendidos por las entidades sociales con las que se colaboró. El programa se diseñó de acuerdo a las pautas de calidad recomendadas por el National Youth Leadership Council (2008).

Como características esenciales cabe destacar que cada grupo de intervención realizó ocho horas de servicio directo con una duración temporal variable. Según la institución y sus particulares características, la intervención fue variable en el tiempo, oscilando entre los dos y tres meses de intervención en función de las sesiones semanales de servicio directo (una o dos). Considerando todas las fases de ejecución del ApS, definidas por Puig (2015), la dedicación de cada alumna participante fue de 25 horas.

### **Análisis de datos**

Los datos cuantitativos se han tratado con el programa SPSS Versión 25, utilizando estadística descriptiva e inferencial. Específicamente, se emplearon pruebas paramétricas para la comparación de medias para muestras relacionadas, más específicamente t de *Student*.

### **3. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

La hipótesis de la investigación formulada se basa en los antecedentes bibliográficos, de ahí su formulación en positivo respecto al aumento de la empatía. La revisión de la literatura realizada identifica como factores facilitadores empáticos en futuros y futuras docentes la metodología del ApS y, especialmente, su uso en el ámbito del aprendizaje de la Didáctica de la Educación Física o motricidad básica. El carácter de esta rama del conocimiento es predominantemente procedimental y con un gran componente actitudinal. Su práctica escolar produce multitud de interacciones entre el alumnado que, adecuadamente planificadas metodológicamente, son fuente de adquisición de rasgos de la personalidad positivos. Para esta planificación el o la docente debe tener una sólida base empática para poder programar de acuerdo con el principio de la individualización

del aprendizaje, que conduce a incorporar la equidad en la actuación práctica. En este ámbito del conocimiento este planteamiento materializa en el uso de actividades inclusivas, juegos motores exentos de exclusión, tareas motoras que no contemplen la comparación persona a persona en función de sus características o capacidades físicas, uso de planteamientos cooperativos en las sesiones, etc.

Para analizar la variación de la empatía en la muestra se ha utilizado el cuestionario TECA, del que se ha comprobado su fiabilidad en esta investigación a través del estadístico Alfa de Cronbach. Se ha obtenido un valor de 0.922 que, según Field (2009), podemos considerarla una medida confiable e internamente consistente.

Se ha realizado inicialmente un contraste de medias para muestras relacionadas con el objetivo de determinar los cambios globales de la empatía en el estudiantado a través de la aplicación ApS. Los resultados muestran que la media entre el pretest y el posttest se incrementa en 0.0944 puntos. Los resultados de la prueba T para muestras relacionadas muestran que existe significatividad en este incremento ya que se obtiene el siguiente resultado:  $t(96) = -2.368$ ,  $p < 0.05$ . Ello indica una mejora significativa de la empatía de la muestra.

Una vez determinada la mejora global es conveniente profundizar en los cambios acaecidos sobre el constructo empatía. Como se ha explicado, existen dos dimensiones básicas del mismo en función de los procesos cognitivos y/o afectivos que se pongan en funcionamiento. El cuestionario empleado permite discriminar ambas dimensiones. En la tabla 2 se muestran los resultados derivados de la comparación pretest-posttest.

Tabla 2

*Comparación de medias dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía pretest-postest*

<b>Dimensiones</b>	<b>Resultados</b>
Empatía Cognitiva	t (96) = -3.867, p < 0.05
Empatía Afectiva	t (96) = -3.321, p > 0.05

Se observa un aumento significativo de la dimensión cognitiva de la empatía, determinando un aumento de la puntuación media de 0.167 puntos. En el caso de la dimensión afectiva se ha obtenido un aumento de la puntuación media de 0.016 puntos, no llegando en este caso a la significatividad. El cuestionario permite ahondar en cada dimensión, ya que establece dos escalas diferenciadas en cada una de ellas. La tabla siguiente recoge los resultados de la comparación pretest-postest en función los componentes de cada dimensión.

Tabla 3

*Comparación de medias factores cognitivos y afectivos de la empatía pretest-postest*

<b>Dimensiones</b>	<b>Factores</b>	<b>Resultados</b>
Empatía Cognitiva	Adopción de Perspectivas (AP)	t (96) = -3.682, p < 0.05
	Comprensión Emocional (CE)	t (96) = -3.037, p < 0.05
Empatía Afectiva	Estrés Empático (EE)	t (96) = 0.101, p > 0.05
	Alegría Empática (AE)	t (96) = -0.705, p > 0.05

La comparación por factores constituyentes de cada dimensión revela la existencia de diferencias significativas en los pertenecientes a la Empatía Cognitiva, AP y a CE, con un aumento de la puntuación a favor del postest de 0.1901 y 0.1482 puntos respectivamente. Por el contrario, en los factores constituyentes de la Empatía Afectiva aparece en el EE un aumento a favor del postest de 0.0396 puntos sin llegar a la significatividad estadística, mientras que el factor AE se mantiene estable antes y después de la intervención en cuanto a puntuación media y no alcanza significatividad.

En la investigación se ha formulado una hipótesis secundaria relacionada con la variación de la empatía en función de determinados datos sociodemográficos que la bibliografía considera relevantes y que pueden modular la adquisición de este rasgo de la personalidad. Es ciertamente lógico pensar que determinados elementos y experiencias vividas pueden ser influyentes cuando estudiantado de magisterio se enfrenta a situaciones de enseñanza con personas con diversidad funcional o que presentan problemáticas sociales. Los datos sociodemográficos estudiados y sus agrupaciones se han presentado en la tabla 1. En la tabla 4 aparecen los resultados de la variación de la empatía entre el pretest y el postest en cada uno de ellos.

Tabla 4  
*Pruebas T en función de factores sociodemográficos.*

<b>Factores</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Desviación</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
Edad					
18-20 años	-.09182	.23977	-2.200	32	<b>.035</b>
21-25 años	-.11424	.21464	-3.058	32	<b>.004</b>
> 25 años	.09091	.55134	.947	32	.351
Estudios acceso universidad					
Bachiller	-.08848	.24153	-2.105	32	<b>.043</b>
FP	-.10364	.03489	-.0325	32	<b>.006</b>
Bachiller y FP	-.10818	.05972	.01346	32	.079
Estudios familiares					
Escolaridad	.00091	.40434	.013	32	.099
Básicos	-.10061	.27425	-2.107	32	<b>.043</b>
FP	-.20273	.20494	-5.682	32	<b>.000</b>
Superiores	.06788	.31330	1.245	32	.222
Voluntariado previo					
Sí	-.02758	.21993	-.720	32	.477
No	-.14242	.22751	-3.596	32	<b>.001</b>
Participación asociación					
Sí	-.05879	.22220	-1.520	32	.138
No	-.11909	.21726	-3.149	32	<b>.004</b>
Orientación política					
Conservadora	-.10273	.29499	-2.000	32	.054
Progresista	-.09242	.21276	-2.495	32	<b>.018</b>
Situación laboral					
Trabaja	-.08455	.25637	-1.894	32	.067
No trabaja	-.09848	.20807	-2.719	32	<b>.010</b>

El factor Edad reporta mejoras significativas en la empatía en el grupo de alumnado correspondiente a la edad del nivel cursado y al grupo de 20 a 25 años, integrado por personas que han accedido a la universidad vía FP o repetido algún curso en su etapa escolar, mejorando más en este último grupo (-.11424 puntos). El grupo mayor de 25 años no mejora en su empatía.

Se detectan mejoras significativas sobre la variable dependiente en función de la forma de acceder a la universidad. Acceder desde el Bachiller o la FP supone tener vivencias diferentes. Ambos grupos presentan avances significativos en la empatía, si bien quién accede desde la FP mejora más (-.10364 puntos). Las personas que han cursado los dos itinerarios, aunque mejoran sustancialmente en empatía, no alcanzan la significatividad.

La influencia de la formación familiar es otro de los elementos estudiados. Alcanza mejores niveles de empatía y con significatividad el alumnado cuyas familias tienen estudios básicos o FP. Los restantes grupos la mantienen estable o empeora ligeramente su nivel en el caso de familias con estudios superiores, siempre sin significatividad estadística.

La participación social es un elemento que podríamos considerar nuclear en lo tocante a su influencia sobre la empatía. Los resultados muestran que tanto el grupo de personas que no ha participado en voluntariados previamente a la aplicación del ApS como el que no está en el tejido asociativo, muestran mejoras significativas en la empatía. Quienes sí tienen experiencia social previa también mejoran, pero sin llegar a resultados significativos.

La orientación política responde a una visión de la sociedad determinada. Es factible pensar que una metodología de carácter social como el ApS pueda ser vista de diferente manera en función de cada orientación y puede influir de manera

diferente en el alumnado. En este caso, sobre la variable empatía se advierte que el grupo de tendencia progresista experimenta una mejora significativa, mientras que el grupo que se define como conservador no alcanza un cambio significativo si bien mejora más en la diferencia alcanzada que el grupo progresista.

Estar en activo laboralmente supone tener vivencias que influyen sobre la personalidad, incrementando el bagaje personal. En los resultados se aprecia que el colectivo que no trabaja ha mejorado significativamente su empatía, mientras que el que trabaja lo mejora (-.08455 puntos) pero no significativamente.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

Esta investigación analiza el efecto que tiene sobre la empatía la aplicación de la metodología del ApS en estudiantado universitario del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil que cursaba una asignatura obligatoria del ámbito de la motricidad. La hipótesis principal de la investigación es que la participación en el programa de ApS mejorará significativamente la empatía del alumnado participante.

La empatía tiene una estrecha relación con las habilidades interpersonales (Fatfouta et al., 2015) e incide en la vida personal y laboral de las personas (Batson, 2009). Esta habilidad socioemocional resulta especialmente relevante en el ejercicio de las profesiones relacionadas con la educación o el cuidado de otras personas (López-Pérez et al., 2008). Por este motivo entendemos necesario incorporar acciones educativas dirigidas a fomentarla en el futuro profesorado, dado que coincidimos con Giordani (1997) y Repeto (1992) en su afirmación que una buena o buen docente necesita ser empático para poder ofrecer una adecuada respuesta educativa a sus discentes. En este caso, se incorporó la metodología del ApS a la docencia de la asignatura en aras de proporcionar un marco adecuado que influyera



en este rasgo de la personalidad, además de proporcionar aprendizajes técnicos de la materia.

Los resultados obtenidos en la evolución de la empatía del grupo experimental indican que el ApS puede ser una estrategia metodológica adecuada para tal fin. Se han determinado diferencias significativas en la empatía de los y las participantes, aumentando en el posttest. Es decir, el alumnado ha mejorado significativamente sus niveles de empatía tras el uso del ApS, siempre teniendo en cuenta las limitaciones en cuanto al control otras variables que hayan podido influir en los resultados. Este resultado se ubica en la línea de los obtenidos por Blithe (2016), Bossaller (2016) y Lundy (2007). No obstante, entendemos que el factor contextual es importante y que el impacto del estímulo sobre la personalidad del estudiantado ha sido elevado, dada su poca experiencia en lo concerniente a trabajar con colectivos vulnerados. Esta es una de las prestaciones que ofrece una metodología social como es el ApS. También cabe resaltar el efecto de caja de resonancia que impartir sesiones de juegos motores o expresión corporal tiene sobre las personas prestadoras del servicio. Supone una gran interacción y aprendizaje en términos de conocimiento de las limitaciones del colectivo receptor, vivencias directas y confianza.

Atendiendo concretamente a las diferentes dimensiones del constructo, los resultados presentan un aumento significativo de la dimensión cognitiva de la empatía. Sin embargo, en la dimensión afectiva pese a obtener un aumento de la puntuación media, este no llega a ser significativo. Es decir, el avance empático de la muestra se ha producido por un aumento de la parte cognitiva de la misma, asociada a elementos racionales y, probablemente, más sencillos de procesar por parte de personas jóvenes que están en proceso de construcción de su identidad. Por el contrario, la dimensión empática es bastante más difícil de gestionar por parte

de jóvenes con experiencia vital aún limitada. Es sencillo sentir emociones, pero es mucho más complejo procesarlas adecuadamente y responder de manera apropiada. Es esta una posible explicación al efecto obtenido, de acuerdo con los planteamientos de López-Pérez et al. (2008).

El alumnado universitario ha tenido contacto con colectivos con los que, en la gran mayoría de los casos, no había interactuado nunca. La intervención ha supuesto contacto directo con las personas receptoras del servicio y, en función de las entidades a las que asistían, también con las familias. Esta experiencia les ha hecho ponerse en su lugar e intentar concebir la realidad desde perspectivas diferentes a la suya. A través de los cuadernos de reflexión que debían completar sobre la acción y que conforman la fase de reflexión del ApS intencionalmente planificada por el personal docente de la asignatura, ha ayudado a mejorar su capacidad para comprender las situaciones por las que pasan otras personas. Dado que la dimensión cognitiva está integrada por las categorías Adopción de Perspectivas y Comprensión Emocional, la aplicación didáctica ha permitido que el alumnado identifique y asuma el papel de otras personas, adopte sus perspectivas, entienda sus pensamientos, motivaciones y planes, de acuerdo con los planteamientos de Kaźmierczak (2006), facilitando directamente su mejora, reflejada en la variación significativa en el postest. Cabe asimismo destacar que los fundamentos de esta dimensión se ven muy favorecidos en su aprendizaje por la propia estructura y características de las sesiones de motricidad, destacando el papel de la expresión corporal tanto a la hora de impartirla como al ver las reacciones del colectivo receptor e implementar variaciones en función de ello. Se incide directamente en la Comprensión Emocional para poder mejorar las prácticas en un proceso de investigación-acción.

En conclusión, se acepta la hipótesis principal de la investigación. El alumnado del grupo experimental ha mejorado significativamente su empatía tras la aplicación de la metodología del ApS en el ámbito de la motricidad.

La hipótesis secundaria plantea que los factores sociodemográficos (edad, estudios de acceso al grado universitario, estudios familiares, participación previa en voluntariado o asociaciones, orientación ideológica y trabajar) modularán los efectos de la aplicación de ApS sobre la empatía del grupo experimental.

Los análisis han determinado que las variables sociodemográficas estudiadas influyen en los resultados en mayor o menor medida y en determinados grupos de la muestra. A continuación, se profundiza en la interpretación de los resultados obtenidos. El factor edad presenta mejoras significativas en los grupos correspondientes al nivel cursado y al de 20 a 25 años, aumentando más la empatía en este último. Este efecto es compatible con el estudio de Howari et al. (2018) que reportan mejores resultados a mayor edad. No se obtienen resultados concluyentes en la franja de mayores de 25 años a causa de la limitación numérica de la muestra.

En la variable de acceso a la universidad, el alumnado que accede desde el Bachiller o la FP, presenta avances significativos en la empatía, si bien quién accede desde la FP mejora más. Esto podría explicarse por el marcado carácter práctico que tiene la formación profesional y que supone un mayor conocimiento del entorno sociocultural en el que vive el alumnado. Además, la mayoría ha cursado ciclos formativos relacionados con el ámbito educativo o socio-sanitario que incluyen en sus currículos módulos relacionados con la diversidad y la intervención social. En este sentido, los resultados pueden responder a esta experiencia previa en el campo concreto en que se ha aplicado el ApS.

Clásicamente, la formación de las familias es un factor que condiciona los aprendizajes de los hijos e hijas. Sin embargo, ante un escenario de aprendizaje social como es el caso de esta intervención, los resultados obtenidos no siguen la pauta general que relaciona el nivel de estudios de las familias con los aprendizajes de sus descendientes. En el estudio se observa una mejora significativa en personas cuyas familias tienen formación media, no detectándose avances en la empatía en los restantes grupos.

Tener experiencias sociales previamente a la aplicación del ApS no es determinante para la mejora de la empatía. De hecho, se reporta una mejora en la puntuación media sin significatividad en este grupo de alumnado. Por el contrario, el grupo sin experiencia previa mejora significativamente y en puntuación su avance es mayor. Este efecto se corresponde con el estudio de Howari et al. (2018). La explicación puede provenir de un punto de partida más elevado en cuanto a empatía en aquellas personas que ya han decidido ofrecer parte de su tiempo a la comunidad. También se puede explicar este resultado desde la perspectiva del impacto del estímulo en la muestra. Conocer por primera vez la situación de colectivos vulnerados ejerce una mayor influencia que sobre aquellas más acostumbradas o con algún tipo de experiencia en este sentido.

El grupo de tendencia progresista ha experimentado una mejora significativa, mientras que el grupo conservador no alcanza un cambio significativo, aunque mejora más en la diferencia alcanzada. El alumnado que se considera progresista puede tener a priori una mayor predisposición a la realización de prácticas educativas alternativas a las tradicionales y sociales. En este caso el ApS es una estrategia metodológica que es novedosa para el estudiantado universitario y que implica romper con las estructuras fijadas según los modelos tradicionales que han

vivido a lo largo de sus etapas educativas. El ApS les supone salir del aula convencional para aprender, realizar un proyecto de intervención guiado por el profesorado y aplicarlo de manera directa con colectivos vulnerados. Esto implica salir de su zona de confort y de lo que consideran que debe ser la docencia universitaria, ya que puede resultar chocante para las personas que se consideran conservadoras al tener, supuestamente, concepciones menos flexibles.

Por último, los análisis de la situación laboral, indican que el colectivo que no trabaja ha mejorado significativamente su empatía, mientras que el grupo que trabaja lo mejora, pero no significativamente. Probablemente la explicación radique en la cantidad de tiempo disponible en la vida diaria y las prioridades que cada persona establece en su gestión. El ApS supone un esfuerzo extra en cuanto a movilidad, implicación y trabajo cooperativo que puede condicionar la actitud con que el alumnado afronta el aprendizaje.

En conclusión, se acepta la hipótesis secundaria de la investigación, dado que los resultados obtenidos indican mejoras de la empatía en algunas variables y en algunos grupos.

### **Limitaciones y futuras líneas de trabajo**

Este trabajo presenta una limitación en cuanto al carácter local de la muestra. No obstante, entendemos que refleja adecuadamente la tipología de las aulas universitarias en la titulación de Maestro o Maestra en Educación Infantil.

Como futura línea de trabajo creemos conveniente indicar que un análisis cualitativo complementario sería interesante para aportar luz respecto a los cambios acaecidos en la variable de estudio, no tanto en el cuánto ha cambiado sino en el cómo lo ha hecho.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Development Disorders*, 34, 163-175.
- Batson, D. C. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickles (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Massachusetts, EEUU: MIT Press.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blithe, S. J. (2016). Teaching intercultural communication through service-learning. *Communication Teacher*, 30(3), 165-171. doi:10.1080/17404622.2016.1192666
- Bossaller, J. S. (2016). Service learning as innovative pedagogy in online learning. *Education for Information*, 32(1), 35-53. doi:10.3233/efi-150962
- Campbell, D. & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Chiva-Bartoll, O. & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, 1-17.

- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Colorado, EEUU: Westview Press.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Engberg, M. E., & Fox, K. (2011). Exploring the Relationship between Undergraduate Service-Learning Experiences and Global Perspective-Taking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 85-105. doi:10.2202/1949-6605.6192
- Fatfouta, R., Gerlach, T. M., Schröder-Abé, M., & Merkl, A. (2015). Narcissism and lack of interpersonal forgiveness: The mediating role of state anger, state rumination, and state empathy. *Personality and Individual Differences*, 75, 36-40.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition*. London: Sage Publications.
- Fredericksen, P. J. (2000). Does Service Learning Make a Difference in Student performance? *Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74.
- Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O. Chiva-Bartoll, O., & García López, R. (2016). A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive behavior*, 33, 467-76. doi: 10.1002/ab.20204.

- Giordani, B. (1997). *La Relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Hoffman, M. L. (2007). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, EEUU: Cambridge University Press.
- Hou, S.-I., & Wilder, S. (2017). Age, gender, career track, and rank on faculty service-learning beliefs. En Hou, S.-I (Ed.). *Service-Learning: Perspectives, Goals and Outcomes* (pp. 21-44). Nueva York, EEUU: Nova Science Publishers, Inc.
- Howari, F., Qafisheh, N., & Nazzal, Y. (2018). Environmental service-learning in the United Arab Emirates: Is it mediated by the effects of biographical and demographical variables?, *Applied Environmental Education & Communication*, 1-13. doi: 10.1080/1533015X.2018.1473820
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Jonason, P. K., & Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 55, 532-537.
- Kaźmierczak, M. (2006). Empathy as a multidimensional concept: A review of research. *Polish Journal of Social Science*, 1(1), 149-158.
- Lawrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S. & David, A.S. (2004) Measuring Empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-920.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0033291703001624>



- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad, F. J. (2008) TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid, España: Tea Ediciones.
- Lundy, B. L. (2007). Service Learning in Life-Span Developmental Psychology: Higher Exam Scores and Increased Empathy. *Teaching of Psychology*, 34(1), 23-27. doi:10.1080/00986280709336644
- Marchesi, Á. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid, España: Alianza.
- Miyazaki, T., Anderson, J. B & Jones, S. (2017). The Influence of Service-Learning on the Civic Attitudes and Skills of Japanese Teacher Education Candidates. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 5, 1-10.
- Montgomery, D. (2003). *Diseño y análisis de experimentos*. México DF, México: Limusa Wiley.
- National Youth Leadership Council (2008) "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice" Recuperado de: <https://nylc.org/standards/>
- Parchomiuk, M. (2018): Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 56-69. doi: 10.1080/1034912X.2018.1460654
- Puig, J.M. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Barcelona, España: Graó.
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology: Official Journal of the Society for Behavioral and Cognitive Neurology*, 18(1), 28-36.

- Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment, 93*, 84-95.
- Repeto, E. (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid, España: Morata.
- Ruesga Benito, S. M., da Silva Bichara, J., & Monsueto, S. E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España, *Revista de Educación, 365*, 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Young, S., Gudjonsson, G. H., Terry, R., & Bramham, J. (2008). Victim Empathy Response Assessment (VERA): The validation of a new measure for forensic patients. *Journal of forensic psychiatry and psychology, 19*(2), 191-204.
- Warren, C. A. (2017). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education, 69*(2), 169-183. doi:10.1177/0022487117712487
- Węgliński, A. (2010). Empathic Understanding of Other People Questionnaire (Revised)-KRE-II. In A. Wojnarska (Ed.), *Social rehabilitation diagnostics*. Lublin, Polonia: UMCS.
- Węgliński, A. (2010). Empathic Understanding of Other People Questionnaire (Revised)-KRE-II. In A. Wojnarska (Ed.), *Social rehabilitation diagnostics*. Lublin, Polonia: UMCS.



## **2. Estudio n.º 2 (Objetivo 1). Aprendizaje-Servicio y empatía: efectos en el alumnado de la universidad de Buenos Aires.**

En proceso de revisión en la revista Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado

**Resumen:** América Latina cuenta con una extensa historia de compromiso social en sus instituciones de educación superior, constituyéndose como un rasgo identitario de la misma. Este hecho se ha concretado con la confección de legislación y normativas dirigidas a mantener y mejorar las acciones dirigidas a conseguirlo. En Argentina, este compromiso se ha expresado con la aplicación de diversas formas de investigación y docencia relacionadas con la intervención social, como la metodología del Aprendizaje-Servicio. Esta tiene un papel protagonista en las denominadas Prácticas Sociales Educativas de la Universidad de Buenos Aires. Esta investigación plantea, desde una aproximación metodológica mixta, analizar cómo y de qué modo la empatía cognitiva y/o afectiva varía en el alumnado participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. Se realizó un análisis cuantitativo sobre los resultados obtenidos en la aplicación del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva y un análisis cualitativo del contenido de diarios de reflexión cumplimentados por el alumnado. Tras la aplicación del Aprendizaje-Servicio se observa un aumento significativo de la empatía cognitiva del alumnado, tanto en la adopción de perspectivas como en la comprensión emocional. Cualitativamente se profundiza en estos resultados. Las conclusiones obtenidas indican que el Aprendizaje-Servicio puede desarrollar diferentes aspectos del constructo de la empatía en el alumnado, poniéndose así de manifiesto la idoneidad de la metodología como herramienta para desarrollar aspectos importantes de la personalidad que inciden en la vida social y laboral de las personas.

**Palabras clave:** Aprendizaje-servicio, enseñanza superior, empatía, metodología.

**Service-learning and empathy: effects on students of Buenos Aires university.**

**Abstract:** Latin America has an extensive history of social commitment in its institutions of Higher Education, constituting itself as an identity feature of it. This fact has materialized with the preparation of legislation and regulations aimed at maintaining and improving the actions aimed at achieving it. In Argentina, this commitment has been expressed through the application of various forms of research and teaching related to social intervention, such as the Service-Learning methodology. This has a leading role in the so-called Educational Social Practices of the University of Buenos Aires. This research proposes, from a mixed methodological approach, to analyze how and in what way the cognitive and / or affective empathy varies in the students participating in a Service-Learning program. A quantitative analysis was carried out on the results obtained in the application of the Cognitive and Affective Empathy Test; and a qualitative analysis of the content of reflection journals completed by the students. After the application of the Learning-Service a significant increase of the cognitive empathy of the students is observed, as much in the adoption of perspectives as in the emotional comprehension. Qualitatively it deepens in these results. The conclusions obtained indicate that Service-Learning can develop different aspects of the construct of empathy in the students, thus demonstrating the suitability of the methodology as a tool to develop important aspects of the personality that affect the social and working life of the people.

**Key Words:** Empathy, higher education, methodology, Service-Learning.

## Introducción

América Latina cuenta con una extensa historia de compromiso social en sus instituciones de educación superior (Tapia, 2018). A lo largo del siglo XX el desarrollo de formas institucionales de compromiso social constituyó un rasgo identitario de la educación superior latinoamericana. Esto se ha concretado a lo largo de los años en la confección de legislación y normativas dirigidas a mantener y mejorar las acciones dirigidas a conseguirlo. En Argentina, este compromiso de las instituciones de enseñanza superior se ha expresado en la aplicación de diversas formas de investigación y docencia relacionadas con la intervención social, como la metodología del Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS). Esta tiene un papel protagonista en las denominadas Prácticas Sociales Educativas de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA). La normativa que las regula ha ido evolucionando y han cobrado mucho protagonismo, consecuencia del progresivo proceso de institucionalización realizado, siendo en la actualidad obligatoria la realización de ese tipo de prácticas para poder completar los estudios en cualquier área de conocimiento de la UBA (Resolución CS 3653/11). Dentro de este marco, desde la Facultad de Odontología realizan Prácticas Sociales Educativas en diferentes lugares del país, en las que el alumnado brinda atención odontológica a determinados sectores de la sociedad, utilizando el ApS como metodología de enseñanza/aprendizaje. Esta investigación analiza los efectos que produce el ApS en el alumnado universitario, concretamente en la experiencia que tuvo lugar en Junín de los Andes, a más de 1500 km. de la Ciudad de Buenos Aires, en la Patagonia Argentina y en la que se prestó servicio a diferentes colectivos con un contexto social, personal y económico muy diferente al del alumnado universitario.

Pero, ¿qué es el ApS y qué efectos produce en el alumnado?

Siguiendo a Aramburuzabala y García-Peinado (2012), Capella, Gil, Martí y Chiva (2015), Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva (2015) y Chiva-Bartoll y Gil-Gomez (2018), el ApS es una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad atendiendo alguna necesidad no cubierta. Es decir, el alumnado aprende en contextos reales movilizando capacidades complicadas de trabajar en otros ámbitos, vinculadas a contenidos curriculares, a la vez que atiende carencias de la sociedad contribuyendo a su solución. Del Campo, Gimelli y Tapia (2017) y Tapia (2009) delimitan tres características que definen el ApS: implica acciones de servicio solidario destinadas a atender necesidades reales y significativas para una comunidad; suponen un protagonismo claro del estudiantado desde la organización del proyecto hasta la evaluación; y están planificadas intencionalmente de forma integrada con los contenidos de aprendizaje para desarrollar competencias académicas y personales en el alumnado. Esta metodología produce efectos bien definidos en la bibliografía que compilamos a continuación.

Existen investigaciones que indican que el alumnado que participa en programas de ApS mejora sus actitudes cívicas (Engberg y Fox, 2011; Miyazaki, Anderson y Jones, 2017). Otros autores afirman que mejoran las actitudes hacia la diversidad del colectivo receptor del servicio (Rusu, Copaci y Soos, 2015). Diversos estudios indican que el ApS ayuda al estudiantado a desarrollar una comprensión más profunda de los problemas sociales y promueve el desarrollo de las habilidades necesarias para trabajar hacia el cambio social (Boyle-Baise y Langford, 2004; Hart, 2007; Yorio y Ye, 2012), aumenta la responsabilidad social personal y la conciencia cívica (Lim, Maccio, Bickham y Dabney, 2017; Warren, 2012). También presenta avances significativos en el nivel de compromiso cívico, en la participación en la

comunidad y en las habilidades sociales relacionadas con el liderazgo y la empatía según un metaanálisis realizado por Celio, Durlak y Dymnicki (2011) en el que analizaron más de setenta estudios. Diferentes investigaciones se han centrado en analizar la empatía y los resultados reportan mejoras tras el uso del ApS (Blithe, 2016; Bossaller, 2016; Lundy, 2007). Considerando esta última una capacidad especialmente importante, centramos la presente investigación en estudiar su evolución a través de la aplicación del ApS en la modalidad de servicio directo, partiendo de la premisa que contribuir a paliar necesidades de colectivos vulnerados y las interacciones que esto implica va a ser un estímulo potente que haga avanzar en su mejora.

Este rasgo de la personalidad es crucial para las interacciones interpersonales adaptativas y tiene un impacto en la vida social y laboral de las personas (Batson, 2009). Los diferentes aspectos de la empatía, como la toma de perspectivas, la preocupación por los demás y la comprensión de la situación de otras personas, sugieren que es un constructo complejo y multidimensional (Davis, 1980; Reniers, Corcoran, Drake, Shryane y Vollm, 2011). Básicamente se considera que desarrollar la empatía supone poner en funcionamiento procesos cognitivos y afectivos (Davis, 1996; Decety y Jackson, 2006; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008); Jolliffe y Farrington, 2006; Rankin, Kramer y Miller, 2005) que permiten a una persona percibir los sentimientos positivos y negativos de otra (Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Hoffman, 2007; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen y David, 2004; Young, Gudjonsson, Terry y Bramham, 2008). Este trabajo se centra en analizar el influjo que sobre la empatía ejerce el ApS. Esta metodología de enseñanza/aprendizaje, como social y relacional que es, utilizada en la modalidad de servicio directo produce interacciones personales que exigen al alumnado poner en juego



capacidades para adoptar perspectivas de otras personas, que les pueden hacer comprender de manera más concisa a los receptores del servicio y dimensionar adecuadamente sus problemáticas. En definitiva, se trata de sacar al estudiantado de su zona de confort, haciéndole vivenciar situaciones que supongan aprendizajes significativos, interesantes para completar sus perfiles profesionales y aplicables en su futuro desempeño laboral y ciudadano.

### **Método**

Esta investigación se plantea desde una aproximación metodológica mixta. Se realizó un análisis cuantitativo pretest-postest sobre los resultados obtenidos en la aplicación del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva-TECA (López-Pérez et al., 2008). Posteriormente, en base a los hallazgos cuantitativos, se efectuó un análisis cualitativo del contenido de diarios de reflexión cumplimentados por el alumnado con el que se empleó la metodología del ApS.

### **Objetivo de la investigación**

El objetivo de la investigación consistió en analizar el efecto del ApS sobre el desarrollo de la empatía en la formación de estudiantado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires.

### **Hipótesis (análisis cuantitativo)**

La hipótesis principal de la investigación sobre la que se centra la aproximación cuantitativa es que la participación en el programa de ApS mejorará significativamente la empatía del alumnado implicado.

### **Pregunta de investigación (análisis cualitativo)**

La parte cualitativa del estudio se centró en dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo y en qué rasgos de la empatía cognitiva o afectiva mejorará el alumnado participante en el programa de ApS?

## **Diseño de investigación**

Para determinar el cumplimiento de la parte cuantitativa del estudio se optó por un diseño pre-experimental, con una intervención basada en un grupo seleccionado por conveniencia. Campbell y Stanley (2005) consideran adecuados este tipo de diseños en el campo de las ciencias sociales, dado el especial contexto en el que se desarrollan las investigaciones. Comparten, con Hernández, Fernández y Baptista (2010) y con Montgomery (2003), que el criterio más importante en una investigación experimental es el control sobre la variable independiente, cuestión que en este caso está presente al ser el programa de ApS que es diseñado por el colectivo docente. En este estudio se aplicó un diseño pretest-postest que, pese a no ofrecer una relación causal definitiva, sí genera aproximaciones iniciales sobre las que profundizar desde la aproximación cualitativa, procedimiento seguido en esta investigación.

## **Muestra**

Se seleccionó un grupo experimental compuesto por estudiantes (n=16) de sexto curso de la titulación de Odontología de la Universidad de Buenos Aires, de los cuales diez eran mujeres (63 %) y seis eran hombres (37 %). La edad de la muestra participante osciló entre 23 y 33 años (M= 25,8; DT=2,6). Estaban cursando la asignatura “Atención, Docencia y Servicio”, en la que se implementó la metodología del ApS de acuerdo con el programa de intervención que se expone a continuación.

## **Programa de intervención**

La aplicación del ApS se enmarca en una asignatura de carácter obligatorio, “Atención, Docencia y Servicio”, encuadrada dentro del sexto año de la titulación de Odontología de la UBA. El alumnado la cursó en el periodo académico de 2018 y para poder superar la asignatura hay que realizar al menos 42 horas

correspondientes a Prácticas Sociales Educativas por lo que desde la asignatura se proponen diferentes actividades para llevarlas a cabo. Se ofrecen un total de ocho salidas en las que se recorre el país de norte a sur brindando atención odontológica a diferentes colectivos vulnerados. Este trabajo se enmarca en la salida realizada a la población de Junín de los Andes, de una semana de duración.

En este marco se implementó un programa de ApS directo en el cual el alumnado, organizado en grupos de intervención y tutorizado y guiado por docentes de la facultad, prestó servicio en tres sedes del área de Junín de los Andes, caracterizadas por atender a niños y niñas del ámbito rural y/o en situación de vulnerabilidad.

El servicio consistió en brindar atención odontológica destinada a mejorar la salud bucodental del colectivo receptor. En la experiencia, el alumnado recibe a los pacientes el lunes durante el día y realiza un análisis de las necesidades de tratamiento de esa persona con un diagnóstico general, supervisado por el profesorado universitario. Conjuntamente concretan las diferentes intervenciones a realizar a lo largo de la semana para cumplir con los objetivos marcados. Al finalizar cada día se lleva a cabo una reunión donde se analiza el trabajo realizado y al final de la experiencia se analizan los resultados conseguidos en función de los objetivos iniciales, número de pacientes, altas parciales e integrales... Cada grupo de intervención realizó una media de nueve horas de servicio directo cada día durante cinco días. A estas horas de atención directa se suman dos días en los que se montan y desmontan las clínicas en las sedes. En relación a las personas receptoras del servicio cabe señalar que no presentan un perfil homogéneo, ya que se atendió a colectivos con diversas características, pero que comparten un determinado contexto que les limita y una necesidad común: el difícil acceso a la

salud bucodental. Entre las características limitantes se encuentran las largas distancias hasta los lugares de atención, la frecuencia con la que se atiende en esas zonas, los recursos y/o equipamiento existente en el lugar, las características personales y/o familiares, colectivos vulnerados además de familias desestructuradas y/o con un perfil socioeconómico muy bajo que agrava y limita aún más el acceso a estos servicios.

### **Instrumentos**

El instrumento de medición empleado para analizar la evolución de la empatía desde la perspectiva cuantitativa fue el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Elaborado y validado por López-Pérez et al. (2008), es una escala Likert formada por un total de 33 ítems que evalúa la capacidad empática desde una aproximación cognitiva y afectiva. Las dimensiones cognitivas son la Adopción de Perspectivas (AP) y Comprensión Emocional (CE) y las emocionales Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE). Se valoran con puntuaciones del uno al cinco, en el que el uno representa la posición “Totalmente en desacuerdo” y el cinco la “Totalmente de acuerdo”. Algunos ejemplos de ítems del TECA son: AP “Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista”; CE “Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean”; EE “Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas”; AE “Me siento bien si los demás se divierten”.

Para la recogida de datos cualitativos se utilizaron diarios de seguimiento creados *ad hoc*, en los que anotaron las reflexiones individualmente al acabar la experiencia. En ellos se instaba al alumnado universitario a opinar sobre sus vivencias, el impacto emocional sufrido, su capacidad para entender a nivel personal y social al colectivo atendido en el servicio, su implicación afectiva, etc.

## **Análisis de datos**

Los datos cuantitativos se han tratado con el programa SPSS Versión 25, utilizando estadística descriptiva e inferencial. Específicamente, se emplearon pruebas no paramétricas para la comparación de medias, concretamente la Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Para el análisis del discurso se optó por una aproximación cualitativa desde un paradigma interpretativo. Se siguieron las fases de análisis propuestas por Patton (2002), moviéndose el equipo investigador entre el pensamiento inductivo y deductivo (Flick, 2007). El estudio se completó, de acuerdo con Berglund (2005), con la realización de un proceso de “member checking” en el que se revisaron y verificaron los resultados el alumnado universitario, que pudieron confirmar sus afirmaciones y realizar nuevas aportaciones en caso de considerarlo oportuno. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa Atlas Ti Versión 7.

## **Resultados**

Como se ha expuesto anteriormente, esta investigación se enfoca utilizando un modelo mixto, desde la complementariedad entre los modelos cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se presentan los resultados cuantitativos sobre la evolución de la empatía, para posteriormente profundizar en ellos a través de la aproximación cualitativa. Se persigue ofrecer un panorama detallado y completo sobre los efectos que en el alumnado de la muestra se han producido sobre esta variable gracias a la aplicación del ApS.

### **Resultados cuantitativos**

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos pretest y posttest del cuestionario en global y de las cuatro dimensiones que conforman el constructo empatía de acuerdo con el cuestionario TECA.

Tabla 1.  
*Estadísticos descriptivos globales y por dimensiones.*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. estándar</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Global empatía pretest	16	3,6705	,40879	3,03	4,42
Global empatía posttest	16	3,6023	,43533	3,06	4,36
Adopción perspectivas pretest	16	3,5469	,58251	2,75	4,88
Adopción perspectivas posttest	16	4,1016	,32666	3,38	4,63
Comprensión emocional pretest	16	3,5347	,51675	2,67	4,67
Comprensión emocional posttest	16	4,1458	,34835	3,56	4,67
Estrés empático pretest	16	3,1953	,75962	1,75	4,75
Estrés empático posttest	16	3,1016	,80780	1,63	4,88
Alegría empática pretest	16	4,4219	,40537	3,63	5,00
Alegría empática posttest	16	4,3594	,54938	3,50	5,00

No se observa una evolución de la empatía en general, manteniéndose estable antes y después del uso del ApS. Analizando por dimensiones del constructo, se observa un aumento de la puntuación media en cuanto a la adopción de perspectivas y a la comprensión emocional, manteniéndose prácticamente la puntuación en las dos restantes dimensiones.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, López-Pérez et al. (2008) en su proceso de validación obtienen un alfa de Cronbach de 0.86. En esta investigación se ha obtenido un valor de 0.907, que de acuerdo con Nunnally (1978) y George y Mallery (2003) se puede considerar excelente. Este valor próximo a uno indica una buena consistencia interna de la herramienta, es decir que los ítems miden aquello para lo que fueron diseñados.

Para la comparación de los resultados pretest-posttest se optó por utilizar pruebas no paramétricas, debido al número de casos que conforman la muestra (n=16), cuestión que puede originar cierta dispersión en los datos y que a través de este tipo de estadísticos se modula. No obstante, cabe señalar que el tamaño de la muestra responde a un tipo de investigación específica en la que las muestras suelen ser

limitadas debido a la complejidad de la aplicación del ApS en la modalidad de servicio directo (Bossaller, 2016). Además, si cabe, esta aplicación metodológica es aún más específica debido a que implica un gran desplazamiento geográfico por parte de docentes y estudiantes y representa un modelo de aplicación del ApS prácticamente único en el mundo, institucionalizado con este formato en la UBA. Entre las pruebas no paramétricas se escogió la prueba de Rangos con signo de Wilcoxon, ya que es adecuada para la comparación de dos muestras relacionadas. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 2.  
*Comparación pretest-postest.*

	<b>Z</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Global empatía pretest-postest	-,699b	,485
Adopción perspectivas pretest-postest	-2,617c	,009
Comprensión emocional pretest-postest	-3,355c	,001
Estrés empático pretest-postest	-,599b	,549
Alegría empática pretest	-,561b	,575

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
- b. Se basa en rangos positivos.
- c. Se basa en rangos negativos.

Se aprecia que no existen diferencias significativas respecto a la empatía tomando como referencia el cuestionario en su globalidad. Sin embargo, sí se han obtenido mejoras significativas en dos de las cuatro dimensiones que mide la herramienta utilizada. Concretamente, hay diferencias a favor del postest en los núcleos “Adopción de perspectivas” y “Comprensión emocional” ( $p < 0.05$  en ambos casos). En concordancia con el diseño experimental de esta investigación, se va a profundizar en estos hallazgos cuantitativos en las dos dimensiones mencionadas desde una visión cualitativa, para entender de una manera holística en qué han consistido los avances en este rasgo de la personalidad del estudiantado de la muestra.

## **Resultados cualitativos**

El proceso de reflexión para consolidar los conocimientos adquiridos es básico en los proyectos de ApS (Bleicher y Correia, 2011; Molee, Henry, Sessa y McKinney-Prupis, 2010). Este proceso hace emerger los aprendizajes obtenidos y consolidarlos. En este trabajo se recogió la información a través de diarios creados ad hoc en los que anotaron las reflexiones individualmente al acabar la experiencia, después de haber realizado diariamente una fase de reflexión por parte del equipo investigador, cuestión central en la aplicación de la metodología del ApS. Las preguntas a las que el alumnado debía responder versaban sobre los aprendizajes personales relacionados con la empatía que habían obtenido en esta acción formativa.

Para el análisis del discurso se optó por una aproximación cualitativa desde un paradigma interpretativo, ya que se consideró el modelo más idóneo para abordar la complejidad del objeto de estudio, relacionado con aprendizajes personales derivados de interacciones humanas y del contexto. Se presentan los resultados que explican los aprendizajes obtenidos en cuanto a la “Adopción de perspectivas” y la “Comprensión emocional” en las que se han determinado mejoras significativas en el nivel cuantitativo.

### **Adopción de perspectivas**

Hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona. Incluye el desarrollo de habilidades para facilitar la comunicación con otras personas, aumento del entendimiento social, cultural y personal expresado en forma de tolerancia, la mejora de relaciones intrapersonales y la capacidad de modificar el pensamiento propio adaptándolo a diversas situaciones. Como se ve, es un constructo complejo y amplio, que admite análisis interpretativo desde diversos



prismas. En general, lo podemos ubicar dentro de lo que se delimita como la dimensión cognitiva de la empatía.

El alumnado de la muestra proviene de la capital del país, siendo Argentina un país extenso y variado, geográfica y culturalmente. Es necesaria esta contextualización para entender algunos de los efectos que el uso del ApS ha producido en su empatía respecto a la “Adopción de perspectivas”. Colocar al alumnado en la tesitura de prestar un servicio a colectivos vulnerados y con una realidad cultural y personal muy diferente de la suya, hace que tengan que realizar un ejercicio de análisis comparativo entre su propia estructura vital y la que están conociendo con la interacción personal. Sin duda, esta vivencia les hace entrar de lleno en otra realidad, adoptando perspectivas de personas diferentes. Esta cuestión se ve reflejada en la siguiente reflexión:

*Entendí que son personas que viven y tienen problemas diferentes a los que vivimos todos los días... 22:3*

La facilidad para la comunicación es otro componente básico de la adopción de perspectivas, componente de la empatía. Interaccionar a través del servicio con personas de comunidades rurales, con culturas, costumbres, personalidades, prioridades y necesidades muy diferentes ha originado que, para poder prestar el servicio de forma eficaz y eficiente, el alumnado ha debido entender y, al menos, respetar ese mundo diferente al propio. De los relatos se extraen evidencias sobre el desarrollo de sus habilidades comunicativas, herramienta fundamental para construir la identidad profesional, independientemente del ámbito laboral en el que se ejerza. Y es que no puede haber empatía sin comunicación, a la par que no puede haber excelentes profesionales sin empatía. La siguiente cita ejemplifica este aprendizaje:

*...conocer diferentes realidades sociales y culturales teniendo la capacidad de evaluar y asimilar la falta de recursos y cómo trabajar en eso, y por otro lado entiendo que hay comunidades que por su cultura son más cerrados... 12:5*

Adoptar perspectivas de otras personas, integrándolas en la estructura propia de creencias y valores, no se puede hacer sin ser tolerante. La tolerancia es otro de los componentes de la empatía, dentro de la vertiente “Adopción de perspectivas”. Es una constante en los discursos del alumnado relatar la falta de recursos y oportunidades que tiene la población que atienden. Han cobrado consciencia de que trabajan con población vulnerable y vulnerada en muchos sentidos (social, económico, educativo...). Esta circunstancia les ha hecho poner en valor el medio en el que se desenvuelven habitualmente, con más oportunidades y recursos. La vivencia de este contraste es una vía de entrada del valor de la tolerancia. Pensando en clave puramente odontológica es complicado entender la no adopción de determinadas medidas higiénicas relativamente sencillas para el cuidado de una parte del cuerpo tan delicada e importante para la salud. No obstante, si incluyen en la reflexión el factor contextual del colectivo con el que han trabajado, les ha sido fácil comprender que esta no sea una prioridad en sus vidas, y que únicamente cobre importancia cuando existe un problema muy grave que les condiciona su vida diaria. El o la profesional retrocede ante la persona al incorporar cierta dosis de tolerancia o, al menos, inserta este valor en su pensamiento. Este efecto se ha apreciado en la muestra investigada, viéndose reflejado tanto en la cita anterior como en la que ejemplifica esta reflexión:

*Creo que uno al vivenciar estos viajes se vuelve más agradecido de los medios y oportunidades que tiene. Puede empatizar más con el*

*paciente y entender que no depende solo de su voluntad de cuidar su salud. 2:6*

Una persona empática y, por tanto capaz de adoptar perspectivas ajenas, se caracteriza por tener un pensamiento flexible y por poseer la capacidad de adaptar su modo de pensar a diferentes situaciones. Hemos detectado en el análisis cualitativo que ha habido una importante evolución en la capacidad del alumnado para abrir sus mentes y modificar su forma de ver las cosas y entender la realidad, siendo receptivos y receptivas a cambios en varios campos en cuanto a su forma de pensar. Es decir, la vivencia de experiencias nuevas relacionadas con ayudar a la gente propiciadas por el estímulo del ApS es un potente desencadenante para la flexibilización de la forma de pensar, integrando tolerancia, mejora de la comunicación, comprensión de realidades diversas e interacciones personales. Se han identificado cambios en el pensamiento sobre la forma de apreciar los problemas propios, relativizándolos:

*...ha producido un cambio en la manera de percibir nuestros problemas, al compararlos con los del resto... 19:4*

sobre la concepción de la sociedad, la presencia de desigualdades y las limitaciones del sistema para procurar bienestar a toda la población:

*Sí, atender a personas de comunidades, tan distantes del lugar donde vives, hacer ampliar el conocimiento ya que ves otras realidades. 18:2*

sobre la toma de conciencia de la existencia y la comprensión de realidades sociales y situaciones vitales completamente distintas a las cotidianas:

*Me ayudó a ver otras realidades y a entender cómo viven las personas en las zonas más vulnerables del país. 17:2*

*Sí, me amplió más la visión sobre la sociedad; entendí que hay*

*realidades muy diferentes a las mías. 22:6*

Analizando la empatía en lo tocante a la capacidad de adoptar perspectivas de otras personas, dentro de la dimensión cognitiva del constructo, el análisis cualitativo muestra cambios en la muestra en lo referente a la capacidad de comunicación, las relaciones interpersonales, mejora de la tolerancia y, especialmente, en la construcción de un pensamiento flexible. Estos aprendizajes explican el resultado significativo obtenido en la aproximación cuantitativa, detallando los procesos que han tenido lugar en el interior del estudiantado a partir de la vivencia proporcionada por la aplicación del programa de ApS.

### **Comprensión emocional**

Es la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas. Esta dimensión de la empatía, al igual que la anteriormente estudiada, se ubica en su dimensión cognitiva, ya que aunque se hable de cuestiones emocionales que podrían estar ligadas a la dimensión afectiva, la comprensión es una capacidad cognitiva. Adquirirla va a suponer una mayor regulación emocional, facilitando la detección de los estados emocionales que viven los demás.

Una de las expresiones de haber adquirido comprensión emocional es mostrar facilidad para la lectura emocional. Adquirir esta habilidad es una cuestión compleja, ya que presupone poseer la capacidad de descodificar gestos, palabras y actitudes de otras personas. Esta descodificación debe pasar un filtro personal para darle el significado justo, procurando huir de interpretaciones erróneas. Las evidencias halladas en el análisis del discurso nos permiten afirmar que el alumnado ha avanzado en esta faceta. A pesar de las dificultades que relatan en la comunicación con las personas atendidas en el servicio, atribuidas en muchos casos al

desconocimiento, a la desconfianza y a la falta de tiempo material para establecer más comunicación personal, han sido capaces de leer sus emociones basándose en una interpretación global de la circunstancia de cada persona atendida, a partir de la limitada información que han recibido. Cabe señalar que la parte puramente técnica del servicio (atención odontológica) limita el lenguaje oral, principal medio de comunicación mientras se está interactuando, hecho que da especial relevancia a los aprendizajes obtenidos en la lectura emocional, ya que su comprensión se basó más en la interpretación del comportamiento no verbal que del verbal, siendo este más dificultoso. Como muestra de los avances en la capacidad de lectura emocional, se presentan las siguientes citas:

*Simplemente que no todo es tan lineal como uno imagina, lo que uno cree que el otro necesita quizás lo necesita, pero no es su prioridad hasta que la patología es muy grave. 3:6*

*Sí, comprendí lo difícil que es con tantas dolencias reconocer la importancia del cuidado bucal. 23:2*

Escuchar a otras personas con ánimo de entenderlas, intentando no partir de prejuicios que puedan condicionar su entendimiento emocional es una habilidad importante para el crecimiento personal. Aprender a escuchar es necesario para mejorar la calidad de la comunicación, otro de los componentes de la comprensión emocional. El análisis aporta evidencias de que se ha avanzado en esta destreza, entendiendo el alumnado que el servicio que prestan no es una cuestión puramente técnica, sino que hay una parte personal implícita, para la que es fundamental tener habilidades comunicativas. Este tipo de aprendizajes son un gran avance si los observamos desde la perspectiva del crecimiento como profesionales, ya que para el ejercicio futuro de la profesión saber escuchar y establecer una comunicación de

calidad será muy relevante para infundir confianza en los pacientes. Es un rasgo de la personalidad vinculado a la empatía, decisivo para el ejercicio de cualquier profesión. Sintetizamos los aprendizajes en las siguientes citas:

*Es la segunda vez que voy e iría nuevamente las historias de vida de los chicos es muy fuerte y creo que ayudarlos dándoles salud bucal no fue lo único que hicimos si no que escucharlos y explicarles y darles palabras de aliento fue más importante. 24:2*

*Sí, aumenta la capacidad de escuchar a los demás, tanto compañeros como el estilo de vida de los pacientes 24:4*

Dentro del constructo comprensión emocional se ubica la capacidad de reconocer tanto los estados emocionales como las impresiones de otras personas. No es fácil adquirir estas habilidades, pero si hay algún camino para hacer que el estudiantado las adquiera es experimentar situaciones prácticas en las que sea necesario ponerlas en juego. Aquí el ApS se ofrece como una alternativa extraordinaria. La interacción con personas con otras realidades, necesidades y formas de vida es imprescindible para tal fin, aunque se requiere cierta guía por parte del colectivo docente responsable del proyecto. En el análisis aparecen muestras de que han aprendido a reconocer estados emocionales e impresiones de las personas receptoras del servicio, entendiendo sus problemas, su necesidad de afecto y su felicidad a pesar de vivir en circunstancias desfavorables, así como la desconfianza que les podía generar su presencia:

*Entendí que son personas que viven y tienen problemas diferentes a los que vivimos todos los días y que quizás cuesta mucho aceptar que venga gente extraña o hacer algo nuevo para muchos y que tienen desconfianza... 22:3*

*Logramos darle salud bucal y mejorar los índices obtenidos el año pasado. Les brindamos cariño y atención a chicos que requieren mucho afecto porque de alguna forma la vida se los privó. 18:3*

*Me emocioné mucho con los testimonios de los chicos, conocer sus vidas y ver lo dulces que son, a pesar de conocer su situación personal. 30:7*

Tener empatía significa saber detectar emociones positivas y negativas en los demás. También este es un ejercicio complejo. Han sido capaces de descubrir desconfianza, pero de gestionarla y darle una explicación, trabajando para superarla. También han intuido la necesidad de cariño y comprensión, actuando ante esta situación y procurando brindárselos. Es decir, el alumnado no únicamente ha detectado emociones, sino que las ha comprendido, ubicándolas en su propia estructura cognitiva y ha dado respuestas. Es como un ciclo que se cierra: detectar, integrar, actuar. Y esto es sinónimo de aprendizaje. Alguna de las citas anteriores ya muestra estos efectos, complementando la ejemplificación con la cita siguiente:

*Tras la experiencia pensé que iba a ser distinta la recepción de la gente, con más gratitud, pero entendí que es por el desconocimiento que tiene sobre lo que hacemos... 17:4*

Adquirir comprensión emocional, como dimensión de la empatía, tiene un objetivo fundamental a nivel intrapersonal: ser capaz de aumentar la regulación emocional. El alumnado da muestras en su discurso de que ha realizado este proceso. Se ha enfrentado a situaciones desconocidas y adaptado a ellas, se ha emocionado con las vivencias, pero ha gestionado adecuadamente sus emociones en aras de prestar un servicio excelente técnica y personalmente. Estos son aprendizajes significativos que se han incorporado a su bagaje, siendo muestra de su crecimiento en cuando a

su identidad personal y profesional. La experiencia les ha hecho cuestionarse su sistema de normas y valores, así como realizar un ejercicio de análisis de las demás personas para entender su visión y adaptar su conducta. Todo ello lo podemos definir como un claro avance en su regulación emocional. Destacar la importancia de estos aprendizajes en gente joven que va a incorporarse en poco tiempo al mundo laboral y va a ejercer la ciudadanía. Haber desarrollado esta dimensión de la empatía les va a ayudar decisivamente en su futuro personal y laboral. Esta cita es reflejo y ejemplo de estos efectos:

*No esperaba tratar con chicos que están tratando de reincorporarse al sistema, creí que iba a atender chicos de escuela primaria convencional. No esperaba emocionarme y que me conmovieran tanto las historias de los chicos que atendimos. 7:4*

Los argumentos y ejemplificaciones expuestos derivados del análisis cualitativo de la investigación permiten profundizar en la aportación de la aproximación cuantitativa. El alumnado ha desarrollado la comprensión emocional en base a adquirir las capacidades relacionadas con la lectura emocional, mejorar la calidad de la comunicación, aprender a escuchar activamente, reconocer estados emocionales detectando emociones positivas y negativas en las personas con las que se ha trabajado, así como incrementar la capacidad de regulación emocional.

### **Discusión y conclusiones**

Este trabajo analiza el efecto de la aplicación de un programa formativo en estudiantado universitario basado en el uso de la metodología del ApS sobre la empatía. Dentro de las Prácticas Sociales Educativas de la UBA, un grupo de alumnado de la Facultad de Ontología que cursaba la asignatura “Atención, Docencia y Servicio” de sexto curso se desplazó hasta la población de Junín de Los



Andes para prestar un servicio de salud bucodental a población que por diversas circunstancias tiene dificultades para el acceso a este tipo de tratamientos. La intensa convivencia y connivencia, tanto en cantidad como en calidad, que se produjo durante los cinco días de prestación del servicio constituyó un espacio idóneo para investigar sobre los cambios acaecidos en este rasgo de la personalidad.

Como se ha justificado, la empatía es decisiva en el desempeño de las interacciones personales y afecta a la vida social y laboral de las personas (Batson, 2009). Nuestra concepción de la enseñanza universitaria va más allá de generar profesionales técnicamente capacitados y capacitadas. Apostamos por la idea de que la verdadera calidad en la formación universitaria es aquella que lleva aparejada una formación personal, en valores democráticos, para generar identidades capaces de participar en la sociedad para mejorarla avanzando hacia la justicia social, en línea con lo planteado por García, Escámez, Martínez y Martínez (2008), García, Sales, Moliner y Ferrández (2009) y García, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010). Es en este contexto en el que encuentra cabida esta investigación. Si el alumnado avanza en su aprendizaje técnico y a la vez lo hace en lo que Butin (2003; 2005; 2006) y Gil, Martí y Chiva (2015) denominan la perspectiva postestructural, referida a la construcción de la identidad a partir de la reflexión sobre las vivencias y la propia práctica, estará siendo formado de manera integral. Una expresión de este crecimiento es el desarrollo de la preocupación por los demás y la comprensión de otras personas, es decir, la empatía (Davis, 1980; Reniers et al., 2011). Nuestros resultados muestran hallazgos que evidencian avances en esta línea en la muestra estudiada.

En este sentido, el ApS en nuestra aplicación se muestra como una herramienta adecuada para el desarrollo de la vertiente cognitiva de la empatía. Las mejoras significativas obtenidas en sus dimensiones “Adopción de perspectivas” y “Comprensión emocional” en la aproximación cuantitativa permiten afirmar que ha habido un cambio en los procesos cognitivos de la muestra, haciéndose más proclive a entender situaciones de otras personas. Nuestros resultados son compatibles con los obtenidos por Blithe (2016), Bossaller (2010), Celio, Durlak y Dymnicki (2011) y Lundy (2007) que también reportan mejoras en la empatía en el alumnado después de participar en proyectos de APS. Compartimos su opinión referida a que para desarrollar este rasgo de personalidad tan útil en la vida laboral y personal, es necesario tener muchas vivencias con personas diferentes. El ApS hace posible este hecho, siendo mucho más complejo propiciar estas interacciones utilizando metodologías tradicionales.

Los resultados cuantitativos muestran que la parte afectiva de la empatía no ha experimentado cambios después del programa. Una de las cuestiones que puede explicar este efecto es el tipo de servicio prestado. Para desarrollar la empatía afectiva se requiere una gran interacción e intercambio de comunicación entre las personas, pero la atención bucodental prestada impide el principal canal de comunicación que es la palabra durante la mayor parte de tiempo en que el colectivo receptor del servicio y el alumnado ha estado en contacto. Sin embargo, la dimensión cognitiva puede avanzar con el intercambio personal y también con la relación que se establece con compañeros y compañeras y con el clima creado. La peculiaridad del programa de ApS puede explicar este efecto. En conclusión, se acepta parcialmente la hipótesis de la investigación. La empatía del alumnado implicado ha mejorado significativamente en su dimensión cognitiva.

Ya establecida esta mejora, desde la aproximación cualitativa se ha profundizado en la explicación de cuáles han sido los campos en los que se ha visto reflejada, en aplicación de un método mixto de investigación. La respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo y en qué rasgos de la empatía cognitiva o afectiva mejorará el alumnado participante en el programa de ApS? se ha desgranado en la presentación de los resultados cualitativos. Engberg y Fox (2011) y Miyazaki et al. (2017) determinan en sus estudios que el ApS mejora actitudes cívicas, cuestión en la que nos alineamos a partir de los resultados obtenidos en la parte cualitativa de este trabajo. Desarrollar la capacidad para adoptar perspectivas de otras personas a partir de realizar una introspección sobre las propias creencias y valores para ponerlas en cuestión, como ha sido uno de los aprendizajes detectados en la muestra, supone un avance en la mejora de sus actitudes cívicas. En la misma dirección apunta el aumento de la tolerancia y de la capacidad de adaptar el modo de pensar después de interactuar con personas que viven realidades muy diferentes. Estos resultados denotan una mejora en la responsabilidad social personal y en la conciencia cívica, coincidiendo con los resultados reportados por Lim et al. (2017) y Warren (2012).

La profundización cualitativa sobre la mejora cuantitativa detectada sobre la dimensión “Comprensión Emocional” de la empatía del alumnado ha revelado la adquisición de nuevas habilidades empáticas en este ámbito. El análisis de contenido ha sacado a la luz progresos en lectura emocional, calidad de la comunicación, escucha activa, reconocimiento de estados emocionales y regulación emocional. Estos aprendizajes son compatibles con los reportados por Butin (2003; 2005; 2006) y Gil, Chiva y Martí (2015) dentro de lo que denominan efectos del ApS sobre la perspectiva cultural del alumnado, consistente en el entendimiento de las

particularidades del colectivo vulnerado con el que se ha trabajado. Rusu, Copaci y Soos (2015) indican que el ApS mejora las actitudes hacia la diversidad. La adquisición de habilidades relacionadas con la comprensión empática que ha descubierto el presente trabajo nos permite afirmar que la muestra ha mejorado claramente estas actitudes, siendo coincidentes los resultados con los de estos autores.

Consecuentemente, la pregunta de investigación ha sido contestada, delimitando los rasgos de la parte cognitiva de la empatía que han evolucionado con la aplicación de ApS descrita.

### Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., & García-Peinado, R. (2012). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Recuperado el 19-02-2019 de <http://www.cidui.org/>
- Batson, D. C. (2009). *These things called empathy: Eight related but distinct phenomena*. In J. Decety & W. Ickles (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Cambridge, MA: MIT Press.
- Berglund, H. (2005). *Toward a Theory of Entrepreneurial Action*, Chapter 3 Methodology, PhD, Chalmers University of Technology.
- Bleicher, R. E., & Correia, M. G. (2011). Using a “Small Moments” Writing Strategy to Help Undergraduate Students Reflect on Their Service-Learning Experiences. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 27-56.
- Blithe, S. J. (2016). Teaching intercultural communication through service-learning. *Communication Teacher*, 30(3), 165-171. doi:10.1080/17404622.2016.1192666

- Bossaller, J. S. (2016). Service learning as innovative pedagogy in online learning. *Education for Information*, 32(1), 35-53. doi:10.3233/efi-150962
- Boyle-Baise, M., & Langford, J. (2004). There are Children Here: Service Learning for Social Justice. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 55-66. doi:10.1080/10665680490422115
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.
- Butin, D. W. (2005). Identity (Re) Construction and Student Resistance. In D. W. Butin (Ed.), *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues*. Pp. 109-126. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498. doi:10.1353/rhe.2006.0025
- Campbell, D., & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu
- Capella, C., Gil, J., Martí, M., & Chiva, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida e el grado de Educación Infantil: Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Educación Física. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 334-348.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J., y Chiva, O. (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.

- Chiva-Bartoll, O. & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, 1-17.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Del Campo, G., Gimelli, A., y Tapia, M. N. (2017). *Escuelas para el encuentro. Cómo desarrollar proyectos de Aprendizaje-Servicio solidario*. Buenos Aires, Argentina: Ed. CLAYSS.
- Engberg, M. E., & Fox, K. (2011). Exploring the Relationship between Undergraduate Service-Learning Experiences and Global Perspective-Taking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48 (1), 85-105. doi:10.2202/1949-6605.6192
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- García, R., Escámez, J., Martínez, M., y Martínez M. J. (2008). Aprendizaje de Ciudadanía y Educación Superior. En: *Educación y Ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones, S.L.
- García, R., Sales, M.A., Moliner, M.O., y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199-221.

- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief Ediciones S.L.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la Enseñanza Superior: una Aplicación en el Ámbito de la Educación Física*. Universitat Jaume I de Castellón.
- Gil, J., Chiva, Ó., & Martí, 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.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive behavior*. 33, 467-76. 10.1002/ab.20204.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México DF: McGraw-Hill/Interamericana editores, 5ª ed.
- Hoffman, M. L. (2007). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Lawrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A.S. (2004) Measuring Empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-920. <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291703001624>
- Lim, Y., Maccio, E. M., Bickham, T., & Dabney, W. F. (2017). Research-based service-learning: outcomes of a social policy course. *Social Work Education*, 36(7), 809-822. doi:10.1080/02615479.2017.1350639

- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad, F. J. (2008). TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Molee, L. M., Henry, M. E., Sessa, V. I., & McKinney-Prupis, E. R. (2010). Assessing Learning in Service-Learning Courses Through Critical Reflection. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 239-257. doi:10.5193/JEE33.3.239
- Montgomery, D. (2003). *Diseño y análisis de experimentos*. México DF: Limusa Wiley.
- Moraleda, M., González, A., y García-Gallo, J. (2004). *Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw Hill.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology: Official Journal of the Society for Behavioral and Cognitive Neurology*, 18(1), 28-36.
- Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Vollm, B. A. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93, 84-95.
- Resolución CS 3653/11, de 23 de noviembre de 2011, del consejo superior que regula el Programa de Practicas Sociales Educativas en las carreras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Rusu, A. S., Copaci, I. A., & Soos, A. (2015). The Impact of Service-Learning on Improving Students' Teacher Training: Testing the Efficiency of a Tutoring Program in Increasing Future Teachers' Civic Attitudes, Skills and Self-



Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 75-83.

doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.262

Tapia, M. N. (2009). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa* (pp. 37-67). En: Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol).

Tapia, N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires: Ed. CLAYSS.

Young, S., Gudjonsson, G. H., Terry, R., & Bramham, J. (2008). Victim Empathy Response Assessment (VERA): The validation of a new measure for forensic patients. *Journal of forensic psychiatry and psychology*, 19(2), 191-204.

### 3. Estudio n.º 3 (Objetivo 2). Service-Learning and Physical Education in a pre-service teacher training methodology aligned with the LAMPE method.

En proceso de revisión en la revista Physical Education and Sport Pedagogy.

#### ABSTRACT

**Background:** The evolution in the field of physical education (PE) teaching has created new challenges for researchers and teacher trainers. Among these challenges, the importance of introducing methodologies that facilitate significant experiences in PE can be highlighted.

**Purpose:** The objective of this research is to analyze the effects of Service-Learning (SL) on the development of civic attitudes and skills in a group of non-specialist pre-service teachers (n= 98), who were taking a subject in the field of PE. The consistency of this methodology with the Learning About Meaningful Physical Education (LAMPE) principles is also verified (Ní Chróinín, Fletcher & O'Sullivan, 2018).

**Method:** This research was brought about by a mixed methodological approach. A pre-test-and post-test quantitative analysis was performed on the results obtained from the application of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) test and a qualitative analysis was performed on the content of follow-up journals that the university students completed on the applied SL project.

**Findings:** The quantitative analysis indicated that there was a significant, positive effect in favour of the post-test in the CASQ. The qualitative analysis explained the skills and attitudes that the participants acquired when working through SL in the field of PE.

**Conclusion:** The discussion of the results allows us to conclude that there is improvement in the attitudes and civic abilities of the pre-service teachers. Relating this conclusion to the significance of learning, we can say that the acquired learning specifically affected various dimensions necessary for the achievement of meaningful learning. Thus, SL applied in the field of PE seems to be compatible with the LAMPE principles.

**KEYWORDS:** Service-Learning, pre-service teachers, citizenship education, meaningfulness, pedagogy.

## **Introduction**

The evolution in terms of pedagogical renewal in the field of teaching physical education (PE) has been highly significant in recent years. This continuous progress generates new challenges for teachers and researchers. In particular, Ní Chróinín, Fletcher & O'Sullivan (2018) determine the importance of introducing new methodological approaches that improve teachers' initial training. They highlight that these proposals must follow a series of didactic principles that facilitate meaningful experiences in PE and prepare the responses that meet the current demands of the school.

Following this line of argument, Beni, Fletcher & Ní Chróinín (2017), Fletcher, Ní Chróinín, Price & Francis (2018) and Ní Chróinín, Beni, Fletcher, Griffin & Price (2019) divulged the significant teaching of PE and proposed the *Learning About Meaningful Physical Education* (LAMPE) model that determines five principles that teaching and PE methodologies must meet: Social interaction, Challenge, Learning, Fun, and Delight. Without a doubt, any methodological proposal that was to combine these elements would be very suitable for teaching PE.

In line with this reasoning and responding to the challenges it sets, this work presents a methodological proposal for the teaching of PE, that is compatible with the above model. It presents the methodology of Service-Learning (SL) as a methodological proposal to address the teaching of PE which can provide meaningful learning in the field of pre-service teacher (PST) training. Habitually, these students tend to impart the subject of PE, in exercising their future professional practice, at the levels of infant and primary education without being specialists in it. This bias, previously described by DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup & Janzen (2005) and Morgan & Bourke (2005), obliges an exhaustive selection of methodologies to be used in their training, an issue that promotes the committed use of experiential, real-life situations for learning/teaching.

But this begs the question whether SL provides significant learning and is useful for learning how to become a PE teacher without becoming a specialist. According to Butin, (2005; 2006) SL has been shown to be a strategy that facilitates the acquisition of learning in four dimensions: technical, cultural, political and post-structural. More specifically, in the field of PE in non-specialist PST, Carson & Raguse (2014), Domangue & Carson (2008) and Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig (2015) have observed learning in the dimensions that Butin coined.

To another degree, providing meaningful learning is essential for teaching methodology. Its significance is a complex and highly relevant construct that has been defined by many authors. Beane (1990), Kretchmar (2001), McCaughtry & Rovegno (2001) and Quennerstedt, Öhman & Öhman (2011) understand that significant learning is the kind that affects the affective, personal, intrinsic, social and institutional development of the person.

Based on the review of the scientific literature, Yorio & Ye (2012) point out that SL directly affects the affective and personal dimension of the individual by improving their personal perception. Other studies, (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Conway, Amel & Gerwien, 2009) show that this methodology develops personal, social and institutional skills, dimensions in which action should be taken to allow for significant learning to take place. Lim, Maccio, Bickham & Dabney (2017) determine the effects of SL, in the five dimensions we have identified, as basic if we speak of significance, since these favour the acquisition of personal and social values, a question that is fundamental to the intrinsic interpretation which learners make from the stimulus to which they are subjected and their own way of integrating this into their skill sets. In the field of PE and SL, the reviews by Carson & Raguse (2014) and Cervantes & Meaney (2013) on the effects on students, match the results already described, from which we can situate SL as a methodology that promotes significant learning.

In the environment of higher education, it has been found that students who participate in SL programmes enhance their civic attitudes (Engberg & Fox, 2011; Miyazaki, Anderson & Jones, 2017). Specifically, Celio et al. (2011) determine significant advances in the level of civic engagement, community involvement and social skills related to leadership and empathy. Rusu, Copaci & Soos (2015) assert that attitudes toward diversity improve, while other studies indicate that it helps to develop a greater understanding of social problems and promotes the development of the skills necessary to work towards social change (Boyle-Baise & Langford, 2004; Hart, 2007; Yorio & Ye, 2012). Lim et al. (2017) and Warren (2012) show that personal social responsibility and civic awareness increases.

More specifically, in reference to the group to whom this sample of this work belongs (PST), the literature indicates that SL makes people: more thoughtful and

able to solve problems of personal interaction (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013); improve personal efficacy (Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer & Gil-Gomez, 2018); develop their identity-politics, civic understanding of citizenship, responsibility for their own actions and awareness of themselves in relation to others and their communities (Iverson & James, 2013); learn to take the initiative and improve communication and team collaboration (Iyer, Carrington, Mercer & Selva, 2016); promote attitudes, values, and practices that support inclusive educational approaches in schools (Carrington, Mercer, Iyer & Selva, 2015); improve intercultural awareness and civic responsibility (Cho & Gulley 2017), as well as sensitivity and social responsibility (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll & García López, 2016), generating more positive attitudes toward special educational needs (Wilkinson, Harvey, Bloom, Joobar, & Grizenko, 2013).

This work presents the effects of applying SL in the area of PE in PST non-specialists through a design of mixed research.

## **Purpose**

### **Objective of the research**

The objective of the research is to analyze the effects of SL on the development of the civic attitudes and skills in a group of PST non-specialists who were studying a subject from the PE curriculum at the Universitat Jaume I in Castellón (Spain).

### **Hypothesis**

The main hypothesis of the research is whether participation in the SL programme significantly improves the civic attitudes and skills of the PST participants.

### **Research Question**

What factors in the implementation of the SL programme improve the civic attitudes and skills of the PST participants? How?

## **Method**

This research arises from a mixed methodological approach. A pre-test, post-test quantitative analysis was performed on the results obtained in the implementation of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) Test. This analysis does not offer a definitive causal relationship, but it does generate an initial approximation with which to deepen the qualitative approach, the procedure this research followed. To complete the answer to the research question, an interpretive approach was adopted by carrying out a qualitative analysis of the follow-up journals completed by the PST that applied the SL.

To determine the compliance with the quantitative part of the study, a pre-experimental design was opted for, with an intervention based on a group selected by convenience. Campbell & Stanley (2005) consider this type of design in the field of social sciences adequate, given the particular context in which the investigations develop. They agree with Hernández, Fernández & Baptista (2010) and Montgomery (2003), that the most important criterion in an experimental investigation is the control over the independent variable. In this research, this is the programme of applied SL, designed by the faculty, which teaches the subject SL was used for.

## **Sampling**

The sample was composed of 98 students (n=98) in the second year of a degree course in Teacher Education. They took a compulsory subject of an annual character in the area of PE teaching, awarded with 6 ECTS credits, which aims to train students to work the corporal expression of boys and girls in the infant stages and develop their motor skills through the use of motion games. It is a non-probabilistic sample for convenience, from a randomly created natural group. It is representative of the regular make up classrooms in this type of qualification, with a bias in regard

to sex of female predominance. It is PST for those, who in their future careers will teach PE, without being specialists in the field.

### **SL programme**

A SL programme was implemented, in which students were organized in intervention groups of 4-5 people. They collaborated with six entities from the local social-educational environment, characterized by caring for children with functional diversity and/or problems of social exclusion. The service programme consisted of planning and carrying out sessions of motor games and body expression that would help to improve the motor development and inclusion of the collectives from these entities. The programme was designed according to the quality standards recommended by the National Youth Leadership Council (2008). As essential characteristics, it should be noted that each intervention group conducted an average of 8 hours of direct service. Considering all stages of implementation of the SL (Puig, 2015), the hourly load for each student participant was 25 hours on average (detection of needs, planning, implementation, reflection, demonstration and evaluation).

### **Instruments**

The quantitative measuring instrument used was the CASQ, validated by Moely, Mercer, Ilustre, Miron & McFarland (2002). This Likert scale consists of 44 items that are valued with scores ranging from 1 to 5, in which 1 represents the position of "strongly disagree" and 5 "strongly agree". It measures civic attitudes and skills and is structured in six dimensions: civic action; development of interpersonal skills and problem-solving; political awareness; leadership skills; attitudes toward social justice and attitudes toward diversity. Some examples of items in each dimension are: "I plan to get involved in my community," "I can successfully resolve conflicts with



others", "I am aware of the events that happen in my local community," "I have the ability to lead a group of people", "We need to change people's attitudes to solve social problems" or, "I have fun meeting people with very different backgrounds to mine." This research obtained a Cronbach alpha value of 0.935, which according to Field (2009), can be considered a reliable and internally consistent measurement in terms of reliability.

For the collection of qualitative data, ad hoc follow-up journals were completed after each practice session and at the end of the programme. These each have a part for individual and for group completion. The group part reflects the body expression and motor game activities that have been carried out for each of the project sessions and the modifications that have been introduced in practice in relation to parameters such as structure, difficulty, progression, material, space, time, etc. In the individual part, students reflected on the experience and on the programming related to the personal dimension (views on diversity, understanding of the collectives with whom they worked, civic attitudes and skills that had been put into play, etc.).

### **Data Analysis**

Quantitative data has been treated with the SPSS programme version 25, using descriptive and inferential statistics. Specifically, parametric tests were used for means comparison (t test).

The content analysis of the qualitative data followed the phases of analysis proposed by Patton (2002), moving the research team in a deductive logic. Through the identification of units of meaning, the team proceeded to their codification according to the theoretical categories defined by the literature review.

Table 1 presents the coding book used during the process of data reduction and categorization.

Table 1.  
Coding Book

	<b>Categories</b>	<b>Definition</b>
Civic Attitudes and Skills	Civic action (CA)	Future intention to engage in some service to the community.
	Interpersonal skills and problem-solving (IS)	Ability to listen to, work cooperatively, make friends, put yourself in the place of another and develop logical thinking and analytical approaches to problem-solving.
	Political consciousness (PC)	Knowledge of issues and political events of local and national character.
	Leadership skills (LS)	Ability to be effective as leaders.
	Attitudes toward social justice (ASJ)	Attitudes about poverty and the misfortune of others, as well as on the ability to propose solutions.
	Attitudes toward diversity (AD)	Appreciation and assessment of relations with people of diverse backgrounds and characteristics.

The coding system of the units of meaning has been: Category, Participant, Instrument, and Entity. For example: Civic action, participant 6, follow-up journal, number and entity would be: 52: AC, P6, CS5

The categorization was performed by the inter-subjective agreement of the research team. The study was completed, according to Berglund (2005), with the realization of a process of "member checking," in which the results with the participants were reviewed and verified, who were able to confirm their claims and make new contributions where they deemed them appropriate. For data treatment, the Atlas Ti programme Version 7 was used.

### 3. Results

This research focused on using a mixed model, from the complementary nature between the quantitative and qualitative approaches. In the first place, quantitative results are presented on the evolution of the civic skills and attitudes, to later deepen them through the qualitative approach.

For the comparison of the pre-test and post-test results, parametric tests were chosen for use, given that the data is distributed in the normal way and meets the homoscedasticity criteria. Specifically, the student statistical t-test was used for the comparison of average values for related samples. At the global level, considering the CASQ in its entirety, a significant difference in favour of the post-test was obtained, an increase in the average score by 0.11 points,  $t(98) = -2.805$ ,  $p < 0.05$  and an average effect size. The results by dimension are presented in table 2 below.

Table 2  
*Paired samples Test*

	Paired Differences						T	GI	Sig. (Bilateral)
	Mean	Desv Deviation	Deviation Error Mean	95 % confidence interval for the difference					
				Lowest	Highest				
Pre-post CA	-.18750	.51123	.05164	-.29000	-.08500	-3.631	97	.000	
Pre-post IS	-.07228	.66199	.06687	-.20500	.06044	-1.081	97	.282	
Pre-post PC	-.02211	.50634	.05115	-.12362	.07941	-.432	97	.667	
Pre-post LS	-.16327	.51880	.05241	-.26728	-.05925	-3.115	97	.002	
Pre-post ASJ	-.13903	.53843	.05439	-.24698	-.03108	-2.556	97	.012	
Pre-post AD	-.07347	.62616	.06325	-.19901	.05207	-1.162	97	.248	

It can be observed that there are differences in the mean scores in favour of the post-test in all dimensions, with the size ranging between small and medium. That is to say, an overall increase in civic attitudes and skills is detected in PST from the sample.

Ongoing deeper into the results, significant differences are observed in the following dimensions: in "Civic Action," the difference in favour of the post-test is 0.18 points,  $t(98) = -3.631, p < 0.05$ ; in the "Leadership Skills" dimension, the difference in favour of the post-test is 0.16 points,  $t(98) = -3.115, p < 0.05$  and in "Attitudes Toward Social Justice," the difference in favour of the post-test is 0.13 points,  $t(98) = -2.556, p < 0.05$ .

With the aim of understanding the experiences of the students on the implications of their participation in the SL project, the following section reflects the outcome of the qualitative analysis of the follow-up journals, specifically the CASQ dimensions which have found significant differences between the pre-test and post-test. The aim is to gain relevant knowledge about the learning that the student body has developed.

In relation to the **Civic Action (CA) dimension**, participants show their intention to continue collaborating with the entity because the experience has proved successful: *I hope, in the future, when I have more free time, to be able to get involved in an association, for all the incredible well-being it gives and for all you can manage to help the families (CA, FJ7, 3, 4)*. Sometimes, that intention is manifested in a non-specific way, but the majority express it through a particular way of participating in the community, like volunteering:

*I have always wanted to be a volunteer with children or girls with some functional diversity and I have never had the opportunity, but after the practice it is clear to me that I would like to be a volunteer in some type of centre to continue learning from these people who have so much to teach me. (CA, FJ12, 10, 1)*

Voluntary service that is going to start in the entity where they

collaborated: *both my companions and I have thought of doing volunteering in the same school in order to be able to continue working with this type of methodology, because we believe it favours both our learning, as well as the students'. (CA, FJ15, 4, 3).*

They state that what drives them to participate is the feeling of greater commitment to the community:

*Now I can say that I have a greater sense of commitment to the community, since this experience will not stop here, as it is in my plans to continue actively participating in the associations from my surroundings, or volunteer for something which I can contribute something positive to. (CA, FJ19, 13, 3)*

On other occasions the civic attitude manifests itself with the intention to continue helping others from the influence they may have in their knowledge or in their attitudes, that is to say, conscientious help: *Since I have this belief, I will try to add my little grain of sand to inculcate a series of values based on equality and respect, trust and affection. (CA, FJ2, 4, 6). Help directed at others, but also at oneself: I do want to help more, I would like to collaborate more, for those in need or for me. If there is one thing I am sure of, it is that, to me, this little collaboration has made me reaffirm many things I already felt or thought and that, thanks to that, I will continue to do so. (CA, FJ20, 6, 2)*

With regard to the **Leadership Skills (LS) dimension**, references have been found that indicate a progression in this type of skills. In connection to the teaching profession, they tell of its influence as teachers: *in the future to be able to give students a good education and be a guide in their educational process, so that they can have a future with maximum opportunities and facilities possible. (LS, FJ13, 8, 1)*

The PST have developed resolute self-efficacy. This is a critical part of leadership. In the follow-up journals, references to three elements are found: effectively facing challenges, planning decisions and analysing conflict. When the PST were faced with the development of their SL projects they encountered difficulties related to the characteristics of children with special educational needs (SEN) and with their inexperience of working with them. This supposed a great personal and group challenge that, in spite of the difficulties, they were able to overcome.

*The practices have proved more difficult than I expected at first, since I was not aware of the profiles of the children I was to encounter. In spite of everything, and from my personal point of view, I think that both my companions and I have managed to overcome all the difficulties that stood out in the sessions and the final result has been really good and rewarding. (LS, FJ1, 1, 1)*

A feature of leadership is the ability to plan decisions. On implementing the PE sessions for children with SEN, a multitude of adjustments to the initial planning was required, an aspect that denotes their ability to interpret a practical situation and redirect it.

*Also, with this practice I have learned to adapt activities to the age as quickly as possible... we had to improvise a series of activities and adaptations to be able to carry on with success... (LS, FJ23, 1, 3)*

A good leader analyzes conflicts and provides solutions. This situation is continuously displayed in the management of the practical sessions of PE. The difficulties encountered by the need to adapt to the needs and capabilities of the children, together with the conflicts arising from group work have made the PST develop the capacity for critical analysis about themselves and about the

process, proposing new ways to deal with the problems.

*Having an analytical and critical outlook of one's work is essential at all times to be able to detect weaknesses, anticipate future problems, and improve day after day. In connection, throughout this service, I have acquired multiple skills of problem resolution and management, because not only have I had to deal with the problems that can arise when working in a team with people outside one's closest circle of friends, but I have also had to deal with unforeseen events that appear when putting everything into practice that has been programmed... Therefore, in practice I have had to modify my mental schema and acquire a proactive, dynamic and, above all, flexible attitude, since I had to be able to mould all the planning to the real context. In this way, one could say that the management of problems encountered was closely linked to the ability to adapt. (LS, FJ19, 2, 3)*

On the **Attitudes toward Social Justice (ASJ)** dimension participants are, in the first place, aware of the situations of inequality and inequity for lack of recognition of the value of differences. The stereotypes and prejudices prevent the recognition of the rights of all people:

*We are in a society full of prejudices, and this is the first thing that we must change, because we are all human beings, each with their mores and their less, but with the same rights and values. We have to fight for equality, non-discrimination, but above all, for inclusion starting from the classroom. (ASJ, FJ17, 11, 1)*

*There should be a reorganization in the educational system giving the same opportunities to all children, because in the end we are talking*

*about boys and girls that, what they are doing is discovering themselves and the world around them; and many of them do not understand why these differences exist. (ASJ, FJ2, 6, 6)*

The lack of equal opportunities of certain people, for example, people with disabilities generates reflections on situations that are perceived as unfair:

*Another concern that has arisen, after my SL, is about people with disabilities that are going to this school, is where and what opportunities of work and incorporation in society can be obtained on the completion of their studies? Recently, help was provided to entrepreneurs that provide opportunities for people with diversity, however, I have my doubts as to whether this is enough. Unfortunately, I think that many of these people are not going to have the necessary resources to make their own way into professional and social life, and that seems very unfair. (ASJ, FJ1, 6, 3)*

The situations of exclusion of people with functional diversity in the educational centres are perceived as a limitation of their rights, from the legal framework of the inclusive school that protects them:

*Society has excluded on many occasions people with functional diversity, restricting their basic rights, limiting their personal development and resources and services which are available to the rest of people. This vulnerable and numerous group, in spite of the social progress achieved, find constrained their access to rights, resources or services, that have not been designed taking into account their specific needs or, because there was no desire for inclusion but for integration. The entire population, entities and organizations have to get involved in promoting equal opportunities for people with functional diversity. (ASJ, FJ11, 3, 4)*



In second place, the participants relate to another dimension of social injustice, such as the unequal distribution of resources, considering: *The resources and funds allocated to this collective agreement should be higher. Likewise, social and political support are fundamental to all the families; (ASJ, FJ21, 11, 1)* and they call out for greater equitable distribution, giving more to those who need it most. It is considered that the equitable distribution of resources, in the public education system, is the responsibility of the administrations:

*I think that the administration should do more to help the neediest schools as they currently focus on the most privileged schools and leave aside those schools that really need resources for children to enjoy all the advantages other schools have. For example, one of the things that caught my attention was that parents cannot take their children to extra-curricular activities because they cannot pay for them, but in addition they do not have anyone to let them care for their children, as, being foreigners, they have no family here, and cannot afford to pay anyone to take care of them. (ASJ, FJ1, 4, 6)*

Thirdly, the informants feel able to propose a series of solutions in favour of social justice, which passes through improving the recognition of the value of difference. Specifically, opting for an inclusive education that fosters relations amongst each other, regardless of characteristics:

*Participating with, and relating to, children with autism spectrum disorder and people with different abilities to the conventional is necessary for understanding and integration from a young age. There is a need to include all people in the same group, since they can help and enrich each other. (ASJ, FJ5, 4, 5)*

*I believe it would be very positive for both, children with disabilities, as well as those without, to be able to live together and learn from each other. I find it very difficult to try to teach them what it is not to discriminate against people because of their different characteristics, if they do not have the opportunity to get to know them. I believe that discrimination arises from fear of the unknown and out of ignorance; therefore, we should try in our classrooms for children to be able to share experiences with other children and learn about knowing them, to really understand that diversity is not negative, but positive. We can all learn from others.*

*(ASJ, FJ1, 5, 3)*

They suggest a series of methodological alternatives such as cooperative work *"with the aim to help the children that move at a slower pace, since children that are more developed can help those who take a little more time."*(ASJ, FJ16, 5, 3) or peer tutoring:

*In which a child helps another that has more difficulties. With this strategy we foster a good relationship between them, because the child who is helped feels integrated into class and a child of the same age is helping him. The child who is helping also feels good because of the carrying out of a good act. (ASJ, FJ17, 6, 3)*

They also propose encouraging greater representation of certain groups in social life and suggest giving greater visibility as a solution: *I think that if everybody could communicate with people with special needs, we could prevent all types of teasing and exclusion, as we would put ourselves in the place of others and would understand them better (ASJ, FJ1, 2, 4)* as well as fostering better economic and resource distribution: *From the centre, facilitating the students all kinds of resources,*

*human and material, so that they can progress and develop all their capacities to the maximum. (ASJ, FJ4, 7,3)*

#### **4. Discussion**

This study aims to analyze the effects produced by the use of the SL on civic attitudes and skills of the PST who are not studying a subject specialism in the field of PE. The hypothesis of the research asks whether participation in SL programmes will produce a significant improvement in the civic attitudes and skills of the PST cohort. In accordance with the quantitative results, the hypothesis is accepted in its entirety, since there are significant differences in favour of the post-test in the CASQ, a conclusion within the bounds of the context in which the research has been carried out.

From the approach of the mixed research, deeper understanding of the studied phenomenon can be made. In three of the six CASQ dimensions, significant differences at the quantitative level arise (Civic Action, Leadership Skills and Attitudes Toward Social Justice). This finding leads to the interpretation of the areas of improvement from the qualitative research approach, to go into what has improved and how it has done so.

An improvement in CA has been found. We note that in numerical terms the average in favour of the post-test has increased by 0.18 points. This data aligns with that of the investigations of Lim et al. (2017) and Warren (2012), who reported an increase in personal social responsibility and civic awareness in students who have learned through SL. The content analysis shows that there has been an internal and external change in the PST in this dimension. The trainees say that this has developed their sense of community commitment and their willingness to further help civic improvement through raising other people's awareness, issues that involve

changes in their internal world, that is to say, in their understanding of civic responsibility. This result is consistent with the work of Cho & Gulley (2017), who previously indicate that SL produces changes in this regard. In accordance with Engberg & Fox (2011), Fredericksen (2000) and Miyazaki et al. (2017), SL enhances the civic attitudes of students and, specifically, those of the PTS. This study detected an increase in civic attitudes of the sample that extended to their external world, to a tangible projection of citizenship. In other words, their willingness to continue collaborating with social entities, to volunteer and participate in actions involving social improvement increased. The discussion of the results allows us to conclude that there is a significant improvement in the CA of the PST group. By linking this conclusion with the significance of learning, we can say that the learning acquired specifically affects various dimensions, like those laid out by Beane (1990), Kretchmar (2001), McCaughtry & Rovegno (2001) and Quennerstedt et al. (2011), in order to reach significant learning. Thus, SL applied in the field of PE seems to be compatible with the LAMPE principles.

The results regarding LS have a double reading: A change in the quantitative level that reaches significance has been determined; and there is an increase of 0.16 points on average in favour of the post-test. Qualitative findings explain this change. Iyer et al. (2016) ascertain that SL allows students to develop the ability to take the initiative, an issue that is reflected in our study, when PST understand the influence of the teacher on the formation of boys and girls who are at a crucial moment in their learning. The perception of the figure of the teacher has been consolidated as a guide, who must transform the learner into an active element for their learning. The discourse analysis has also made it possible to establish progress in PST resolute self-efficacy, a core element of leadership, to detect progress in the ability to deal

effectively with challenges, understand the importance of planning decisions to implement a teaching-learning process and the ability to analyse conflicts and resolve them. In this sense, the results are consistent with those obtained by Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer & Gil-Gómez (2018). From this discussion, it can be concluded that in this research, the use of SL in the area of PE increases leadership skills in PST. Put differently, PST has contributed to meaningful learning by incorporating some of the features that are compatible with the principles of social interaction and overcoming challenges that underlie LAMPE into their identities.

By applying SL, the aim was for the PST to develop attitudes towards social justice from the perception of unfair social situations. The research shows the capacity of proposing solutions is acquired. The increase in attitude is backed by the significant mean rise of 0.14 in the quantitative result for the post-test. Therefore, attitudes toward social justice have substantially improved, endorsing the results reported by Yorio & Ye (2012). The qualitative approach reveals the areas of improvement. Boyle-Baise & Langford (2004) already provide that SL, as a social methodology, facilitates the perception of unjust social situations. This is one of the lessons that have been given in our study, so the investigations are in accordance with these authors. The PST have learned to give value to and understand the social, economic and cultural diversity existing in the classrooms where they have worked as an enriching aspect of their training, appreciating this from the critical perspective of the complex frameworks of the world of education and the multiple agents that intervene and condition it. As a consequence, there has been an awareness of the inequalities and an embodiment of personality-forming perceptions about the importance of the inclusive school as a compensator. Hart (2007) has already detected this effect of SL, conceptualising it as a pedagogy that

allows civic literacy and criticism, in the same way as Carrington et al. (2015) report that SL facilitates the development of the attitudes, values, and practices that support inclusive educational approaches in schools. These are approaches consistent with these results. Further learning acquired by the PST group connected to social justice is related to the concept of equity. In the motor interaction with children with SEN and that of working together with the collaborating entities, PST have understood the institutional responsibility for the equitable distribution of resources. This learning is doubtless derived from understanding functional diversity, the concerns of families and the compensatory action of the social entities.

The results allow us to say that PST which used the SL methodology have learned to interpret social situations, to attribute responsibilities before inequality and appreciate the value of inter-culturality as a formative element. Without a doubt, incorporating this type of learning in social attitudes into their teacher might only be possible because learning has been significant. The deep level of contextual analysis that has been shown confirms this fact. LAMPE has among its principles that any teaching methodology must allow social interaction, a question that applied SL answers by causing this not only amongst peers, but among the other involved agents. In the same way, LAMPE establishes as a principle the approach of challenges that pose a challenge for students, a question present in the very essence of SL. In fact, the results obtained in this research derive from the process followed in order to overcome them. In conclusion, we understand that SL can be a teaching-learning methodology that aligns with the LAMPE principles when used in the field of PE.

## 5. References

- Beane, J. A. (1990). *Affect in the Curriculum: Toward Democracy, Dignity, and Diversity*. New York: Teachers College Press.
- Beni, S. Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017) Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature, *Quest*, 69:3, 291-312, doi: 10.1080/00336297.2016.1224192
- Berglund, H. (2005). *Toward a Theory of Entrepreneurial Action*. Chalmers University of Technology.
- Bernadowski, C., Perry, R., & Del Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self- Efficacy through Service Learning: Lessons Learned, *International Journal of Instruction*, 6, (2) 67-86.
- Boyle-Baise, M., & Langford, J. (2004). There are Children Here: Service Learning for Social Justice. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 55-66. doi:10.1080/10665680490422115
- Butin, D.W. (2005) Service-learning as postmodern pedagogy. In: Butin DW (ed.) *Service Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*. New York: Palgrave Macmillan, pp.89-104.
- Butin, D.W. (2006) The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Campbell, D. & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R. & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. doi:10.1080/14623943.2014.969696

- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014) Systematic Review of Service- Learning in Youth Physical Activity Settings, *Quest*, 66 (1), 57-95  
doi.org/10.1080/00336297.2013.814578
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. doi:10.5193/jee34.2.164
- 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. doi:10.1080/00336297.2013.773533
- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M., y 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. doi:10.5209/rced.52164
- Cho, H., & Gulley, J. (2017). A Catalyst for Change: Service-Learning for TESOL Graduate Students. *TESOL Journal*, 8 (3), 613-635.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi:10.1080/00986280903172969
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. & Janzen, H. (2005) Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education, *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-220. doi:10.3200/joer.98.4.208-221
- Domangue, E., & Carson R. L (2008) Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3): 347-367. doi:10.1123/jtpe.27.3.347



- Engberg, M. E., & Fox, K. (2011). Exploring the Relationship between Undergraduate Service-Learning Experiences and Global Perspective-Taking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 85-105. doi:10.2202/1949-6605.6192
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Price, C., & Francis, N. (2019). Teacher educators' enactment of pedagogies that prioritise learning about meaningful physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9(1), 76-89. doi:10.1080/18377122.2018.1425125
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fredericksen, P. J. (2000). Does Service Learning Make a Difference in Student Performance? *Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74. doi:10.1177/105382590002300204
- Hart, S. (2007). Service-learning and literacy motivation. En Gelmon, S. & Billig, S.H., *Advances in service-learning research: From passion to objectivity: International and cross-disciplinary perspectives on service-learning research* (pp. 135-156). Charlotte, NC.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., y 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. doi:10.1177/1356336x15582358
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó., y 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), 53-73. doi:10.5209/rev\_rced.2016.v27.n1.45071

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Iverson, S. V., & James, J. H. (2013). Self-Authoring a Civic Identity: A Qualitative Analysis of Change-Oriented Service Learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 50*(1), 88-105. doi:10.1515/jsarp-2013-0006
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L., & Selva, G. (2016). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 46*(2), 133-147. doi:10.1080/1359866X.2016.1210083
- Lim, Y., Maccio, E. M., Bickham, T., & Dabney, W. F. (2017). Research-based service-learning: outcomes of a social policy course. *Social Work Education, 36*(7), 809-822. doi:10.1080/02615479.2017.1350639
- Kretchmar, R. S. (2001). Duty, Habit, and Meaning: Different Faces of Adherence, *Quest, 53*(3): 318-325. doi:10.1080/00336297.2001.10491748
- McCaughtry, N., & R. Inez. (2001). Meaning and Movement: Exploring the Deep Connections to Education. *Studies in Philosophy and Education, 20* (6), 489-505. doi:10.1023/A:1012278316019
- Miyazaki, T., Anderson, J. B., & Jones, S. (2017). The Influence of Service-Learning on the Civic Attitudes and Skills of Japanese Teacher Education Candidates. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education, 5*, 1-10.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning, 8*(2), 15-26.

- Montgomery, D. (2003). *Diseño y análisis de experimentos*. México DF, México: Limusa Wiley.
- Morgan, P. J., & Bourke, S. F. (2005) An investigation of preservice and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education, *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7-13.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved from <https://nylc.org/standards/>
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117-133. doi:10.1080/17408989.2017.1342789
- Ní Chróinín, D., Beni, S., Fletcher, T., Griffin, C., & Price, C. (2019). Using meaningful experiences as a vision for physical education teaching and teacher education practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. doi:10.1080/17408989.2019.1652805
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Quennerstedt, M., Öhman, J., & M. Öhman. (2011). Investigating Learning in Physical Education a Transactional Approach. *Sport, Education and Society*, 16(2), 159-177. doi:10.1080/13573322.2011.540423
- 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.
- Rusu, A. S., Copaci, I. A., & Soos, A. (2015). The Impact of Service-Learning on Improving Students' Teacher Training: Testing the Efficiency of a Tutoring Program in Increasing Future Teachers' Civic Attitudes, Skills and Self-

Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 75-83.

doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.262

Yorio P.L., & Ye F. (2012) A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072

Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning? A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18, 56-61.

Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joober, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 475-491. doi:10.1080/17408989.2012.690385



#### **4. Estudio n.º 4 (Objetivo 3). Aprendizaje-Servicio como metodología para desarrollar la competencia intercultural y docente del futuro profesorado desde el ámbito de la Didáctica de la Expresión Corporal.**

Publicado en la Editorial universidad San Jorge, ediciones Koiné en el libro titulado Educar en el compromiso social. Los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria, 2019. ISBN 978-84-948313-2-4.

##### **1. Introducción**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha introducido un nuevo paradigma en cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje. La novedad básica consiste en considerar al alumnado como centro del proceso, procurando su participación y avanzando hacia su formación integral. Ya no sólo se trata de una formación basada en la memorización, en la repetición o en la acumulación de conocimientos meramente técnicos. La aparición de competencias transversales en los modelos formativos desencadena necesariamente la introducción de formas de enseñar-aprender nuevas que cambian los modelos basados únicamente en el profesor. Con esta modificación de pensamiento se pretende que el estudiantado se forme de manera integral, al tiempo que se fomenta su autonomía y responsabilidad. La sociedad cambiante a la que se enfrentarán al finalizar sus estudios hace que deban tener una formación amplia en muchas vertientes que antes ni siquiera se consideraban. Para afrontar esta tarea, las metodologías activas y participativas surgen como herramientas idóneas para ser utilizadas.

Autores como Peñalva y Soriano (2010) indican que en la formación inicial del futuro profesorado se encuentra una escasa presencia de formación dirigida a la interculturalidad. Otros autores afirman que la formación del profesorado sobre interculturalidad se centra en los contenidos técnicos (el saber) y no se trabajan los

actitudinales (saber ser y estar) y que este planteamiento supone uno de los principales motivos de fracaso de las acciones dirigidas a la formación en este campo (Jordán, 2007a). Para Delors (1996) todos los tipos de conocimientos son necesarios e importantes para realmente formar personas integralmente. Esta supremacía de los saberes técnicos frente a los del saber ser y estar se ha dado en la formación universitaria en la mayoría de los campos de conocimiento y especialmente en lo tocante a la interculturalidad. Diferentes autores indican que la falta de competencia intercultural en el alumnado se refleja en el ejercicio posterior de la profesión, como Cernadas (2011), que señala que existen carencias en el profesorado en ejercicio en relación a las capacidades del para la gestión de las aulas en las que existen diferencias étnicas. Aguado, Gil y Mata (2007) resaltan la importancia de la formación inicial en interculturalidad e indican que esta debe guiar y ayudar al futuro profesorado a comprender la sociedad diversa en la que vive y envolverlos en un proceso de reflexión crítico para que racionalicen sus ideas preconcebidas o prejuicios y se genere un cambio de actitud. Otros autores insisten en la importancia de la formación, como Jordán (2007b), que coincide en la necesidad de desarrollar la dimensión actitudinal. Por su parte, Palomero (2006) reivindicaba tras un estudio previo sobre la inclusión de la interculturalidad en la titulación de Magisterio la importancia de este tipo de formación, ya que supone uno de los importantes retos a los que el profesorado debe dar respuesta en la sociedad actual. Essomba (2008) afirma que es necesario realizar cambios didácticos en las prácticas educativas que se plantean en la universidad para acercar al estudiantado al enfoque intercultural e inclusivo, encaminado a mejorar la capacidad de decisión y actuación ante situaciones complejas que hallará en su futura práctica educativa. En esta línea, en un análisis sobre las bases de la formación inicial y permanente que

recibe el profesorado en relación a la educación intercultural, García y Arroyo (2014) indican también la necesidad de un cambio en esa formación, y sostienen que se debe dirigir hacia la adquisición de un bagaje cultural amplio que desarrolle actitudes transformadoras y capacidad de reflexión crítica sobre la práctica educativa. Otras acciones encaminadas a mejorar la formación inicial propuestas por Figueredo, Pérez y Sánchez (2017) es el diseño de planes de formación que integren la perspectiva inclusiva en todas las asignaturas y la mayor especificidad de las competencias que el estudiantado debe alcanzar.

Teniendo en cuenta el contexto previamente descrito, la presente experiencia se basa en la utilización de la estrategia metodológica del Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) en una asignatura universitaria como estrategia para dar respuesta a las demandas que se reclaman en la literatura. El ApS es una forma de enseñar-aprender que cumple a la perfección con los dos principios antes mencionados: supone un cambio metodológico compatible con las directrices del EEES y, por su carácter social, facilita el desarrollo de del compromiso social (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García López, 2016). Esta experiencia incide directamente en fomentar la educación intercultural y la inclusión social entre el alumnado de los grados de maestro o maestra, contribuyendo a su desarrollo integral en general y de la competencia intercultural en especial debido al contexto en el que se aplica.

Para poder comprender este planteamiento, es necesario adentrarnos en algunas peculiaridades sobre la metodología del ApS, dejando claro de forma inicial que ésta puede ser considerada como un modelo global que incluye otras estrategias metodológicas y que tiene como particularidad su carácter social y el uso de contextos reales para la formación del alumnado. El fundamento principal del ApS es aprender contenidos curriculares a la vez que se presta un servicio a la sociedad



atendiendo una necesidad real no cubierta, desde una perspectiva de colaboración recíproca. Responde a las demandas de concebir la educación como algo más que una simple transmisión de conocimientos. De hecho, traza un puente entre el mundo académico y el social, por lo que con su uso abordamos la creación de profesionales con ética, además de ciudadanos y ciudadanas con un amplio sentido de participación y compromiso social. En este sentido, hay varios autores y autoras que defienden la inclusión de la formación ciudadana en la educación superior de forma explícita como elemento que confiere realmente excelencia en la educación (Bolívar, 2008; Esteban, 2004; García, Escámez, Martínez y Martínez, 2008; García Gozávez, Vázquez y Escámez, 2010; Santos y Lorenzo, 2010; Touriñán, 2007). Asumiendo que la función prioritaria de las enseñanzas superiores es la profesionalización, estos autores la consideran insuficiente, ya que es difícil ser un buen profesional sin un compromiso ético asociado a cualquier profesión, sin un compromiso responsable con la sociedad, con su mejora y con el bien común. Entendemos que el ApS es capaz de conjugar todas estas exigencias. Hablamos de desarrollar entre el estudiantado aspectos que conforman la educación intercultural y la inclusión social. Sin duda, la educación es la clave para avanzar en el diseño de una sociedad más justa y equitativa, en la que ciudadanos tolerantes y respetuosos hacia la diversidad sean capaces de dibujar una realidad bien distinta a la actual.

Los efectos de la metodología del ApS han sido muy estudiados en contextos internacionales. Por el contrario, en nuestra sociedad su uso es todavía incipiente, aunque cada vez aparecen más investigaciones en este sentido en el ámbito nacional (Gil, 2012; Gil y Chiva, 2014; Gil, Chiva y Martí, 2015, Gil-Gómez, et al., 2016). Pese a ello diversos autores invitan a continuar con la investigación sobre sus efectos (Butin, 2006; Furco y Root, 2010; Warren, 2012). Billig (2000; 2002),

Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001) y Eyler y Giles (1999) clasifican los resultados de la aplicación de programas de APS en cuatro categorías: resultados académicos, personales, sociales y de ciudadanía. Por lo tanto, se puede considerar que su utilización abre un campo magnífico para avanzar en la formación integral del alumnado.

Además, múltiples investigaciones han determinado que el ApS representa una óptima metodología en la formación docente puesto que permite desarrollar competencias relativas a la inclusión (Carrington Mercer, Iyer y Selva, 2015; Carrington y Saggars, 2008), la diversidad (Mergler, Carrington, Kimber, Bland y Boman, 2017; Mitton-Kükner, Nelson y Desrochers; 2010), la multiculturalidad (Barton, 2000; Chang, Anagnostopoulos y Omae; 2011; Peralta et al., 2015), la comprensión cultural (Conner, 2010; Galvan y Parker, 2011; Konukman y Schneider, 2012; Meaney, Housman, Cavazos y Wilcox, 2012); y en la práctica y adquisición de valores (Carrington e Iyer, 2011; Carrington y Saggars, 2008; Chambers y Lavery, 2012). Los efectos de su aplicación referidos por los autores y autoras nos permiten presumir que el alumnado destinatario de la ejecución de este proyecto profundizará, en cuanto a su formación, en su comprensión y adquisición de valores inclusivos y de tolerancia hacia la diversidad.

La multiculturalidad presente en las aulas requiere docentes que tengan una buena formación en lo relativo a las competencias interculturales. Su importancia en el sistema educativo es capital. El futuro profesorado debe tener habilidades interpersonales y sociales, así como la capacidad de aprovechar la multiculturalidad como una fuente de enriquecimiento. Para conseguir estas habilidades, la formación inicial juega un papel decisivo. Así pues, recae en el papel de los docentes universitarios el hecho de favorecer el desarrollo de procesos educativos activos y

participativos que al mismo tiempo sean capaces de generar cohesión social y convivencia intercultural. De este modo, mediante la implementación de nuevas estrategias metodológicas como el ApS, podemos atender de forma adecuada la diversidad del alumnado y, en consecuencia, favorecer la inclusión. Se apuesta, por tanto, por experiencias educativas alejadas de la discriminación, que ponen fin a la exclusión social y la marginación y encaminadas a mejorar las condiciones de vida de las personas.

## **2. Uso del Aprendizaje-Servicio: una apuesta por la interculturalidad**

En la experiencia que se presenta, a través de la prestación del servicio, se pretende mejorar la competencia intercultural del alumnado universitario participante. Paralelamente se analiza esta mejora a través del análisis de contenido de los cuadernos individuales y grupales que elaboraron. El servicio se prestó en un centro escolar público ubicado en la ciudad de Castelló de la Plana, caracterizado por escolarizar un alumnado con procedencias culturales y geográficas diversas. Esta inmigración se plasma en las aulas en la existencia de una considerable carga de riqueza sociocultural, que a su vez se traduce en una diversidad educativa que hay que atender, cuidar y conservar a fin de sacarle el máximo partido educativo posible. En este sentido, teniendo en cuenta las demandas y los compromisos que exige la educación actual, queda patente la necesidad de introducir prácticas educativas alternativas como el ApS que posibiliten de manera real y efectiva la inclusión del alumnado.

Esta experiencia se presenta con el ánimo de aportar datos sobre los efectos que una aplicación de ApS produce sobre estudiantado de los grados de maestro y maestra de la Universitat Jaume I de Castelló (UJI) en lo referente al desarrollo de

su competencia intercultural. Por ello, este apartado se presenta describiendo la experiencia a la par que la investigación realizada al respecto.

### **2.1. Contexto y muestra**

La experiencia ha tenido como finalidad fundamental promocionar activamente el entendimiento intercultural y la inclusión social entre el alumnado del grado de maestro y maestra de la UJI gracias a las posibilidades generadas por la metodología ApS. Este aprendizaje es fundamental para el profesorado del futuro, así que desde el área de Didáctica de la Expresión Corporal se planteó utilizar el ApS con un doble objetivo académico: aprender contenidos curriculares vinculados al ámbito de la Educación Física y desarrollar la competencia intercultural en el alumnado. Para este objetivo era esencial el tipo de servicio que se iba a prestar y el contexto en el que se iba a hacer.

Por la trayectoria en la aplicación del ApS del grupo de investigación ENDAVANT (Enfoque de la Diversidad como una Ventaja) de la UJI, un CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) de la ciudad de Castelló de la Plana pidió ayuda para atender a su alumnado como consecuencia de la implantación de la jornada continua. Esta nueva estructura implicaba la existencia de horas de permanencia atendida en el centro del alumnado que se debían de cubrir. Las características socio-económicas de las familias no permitían la contratación de servicios externos, ya que responden a un patrón bajo. Esta cuestión, junto con algunos problemas de convivencia que la diferencia entre culturas generaba y con retrasos en el nivel motor de muchos de los escolares debido a su escasa estimulación, conformó la situación perfecta para aplicar el ApS atendiendo estas necesidades y pasando a colaborar con esta institución. Desde el profesorado universitario se vio como una oportunidad formativa de primer orden para los futuros docentes. En consecuencia,

la carencia común a atender fue la necesidad de desarrollar la motricidad, fomentar la interculturalidad, colaborar a aportar soluciones a los problemas de convivencia entre culturas y atender al alumnado a través de actividades motoras y expresivas. Paralelamente, también se decidió investigar los avances que en la competencia intercultural desarrollaron los futuros docentes y que son expuestos en este trabajo.

Esta intervención se ha realizado durante el curso académico 2017-2018 entre los meses de octubre y mayo (ocho meses). Un total de 33 estudiantes de la titulación de Grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil en su segundo año de carrera participaron en la experiencia, dentro de la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Asimismo, constituyeron la muestra sobre la que se investigaron los efectos del ApS.

## **2.2. Descripción de la intervención ApS**

Durante el curso se ha formado al alumnado en la estrategia metodológica. Se han impartido diversos seminarios iniciales con el objetivo de que el alumnado comprendiese los fundamentos de la metodología y los pasos a seguir para desarrollar un proyecto de ApS directo. Tras esto el alumnado se agrupó con las personas que iban a participar de la experiencia en el mismo centro y se realizó una visita al centro con el profesorado universitario. El objetivo radicaba en que el alumnado conociese el contexto, el colegio, las instalaciones, intercambiara preguntas con el personal educativo del centro, etc. El alumnado debía preparar un proyecto que desarrollara los contenidos de las asignaturas ante las necesidades percibidas en el primer contacto, planificar sesiones relacionadas con la motricidad y la expresión corporal, aplicarlas con los niños y niñas del centro escolar, recoger datos sobre el funcionamiento y, a través de un proceso de investigación-acción

reflexionar sobre lo hecho para implementar en la siguiente sesión mejoras en las sesiones.

Para prestar el servicio, el alumnado universitario se organizó en grupos de intervención de tres a cinco miembros, que trabajaron cooperativamente utilizando técnicas específicas de esta forma de aprendizaje (es aquí donde el ApS se fusiona con otras estrategias de aprendizaje, fundamentalmente el aprendizaje cooperativo). Los grupos se organizaron autónomamente para distribuirse el alumnado de la escuela por niveles y se ofreció una sesión semanal de dos horas de duración durante cinco semanas por cada grupo. Esto computa un total de diez horas de servicio directo más otras tantas de preparación/reflexión. Esto ubica la intervención en los criterios de calidad en cuanto a duración e intensidad marcadas por el “K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice”.

Durante todo el proceso el profesorado universitario responsable de la asignatura desempeñó una labor de guía, tutorizando al alumnado durante todo el proceso. Una de las fases fundamentales para afianzar los conocimientos adquiridos durante la aplicación práctica del proyecto es el proceso de reflexión (Bleicher y Correia, 2011; Correia, y Bleicher, 2008; Molee, Henry, Sessa y McKinney-Prupis, 2010). Este proceso hace emerger los aprendizajes obtenidos durante la experiencia y los consolida, logrando que el alumnado lo incorpore en su propio bagaje. El sistema de reflexión establecido para la presente experiencia ha consistido en la cumplimentación de diarios escritos (uno individual y otro grupal) y en la realización de grupos de debate posteriores a cada sesión práctica del servicio. Esta información ha sido utilizada para el análisis cualitativo que se incorpora en este capítulo.

### **2.3 Objetivos de la aplicación ApS vinculada a la interculturalidad.**

El objetivo de esta experiencia es mejorar la formación del estudiantado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil respecto a su competencia intercultural y capacitarlo técnicamente en las competencias relativas a la asignatura de referencia.

En este trabajo nos centramos en analizar los aprendizajes vinculados a la competencia intercultural adquiridos por el estudiantado universitario, futuro profesorado, y se investigan de forma cualitativa siguiendo un modelo inductivo de categorías previas de acuerdo con la estructura del modelo de Butin (2003; 2005; 2006) en lo referente a aprendizajes no técnicos (entendimiento cultural, perspectiva política o participación y cambios en la personalidad) y técnicos (Didáctica de la Educación Física).

Más didácticamente, a nivel de asignatura, se persigue contribuir, en general, al desarrollo de competencias sociales, relacionales y profesionales del alumnado universitario a la vez que se promueve la sensibilización hacia el fenómeno de la migración y la interculturalidad.

En resumen, se trata de ligar la formación docente de los maestros y maestras en formación (especialmente en facetas como el entendimiento intercultural y la inclusión social) con las necesidades de inclusión social de un centro, fomentando la conexión entre comunidad universitaria y realidad educativa.

### **3. Recopilación de datos y análisis**

Desde un paradigma interpretativo se ha empleado un método de investigación cualitativo basado en la toma de datos mediante cuadernos de reflexión creados específicamente para ello. Una vez concluida la fase de recogida de datos, las reflexiones escritas individuales y grupales desprendidas de las sesiones de debate

grupales tras las sesiones fueron analizadas a través de una aproximación multi-fase, basada en una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial. En la primera fase se identificó la información relacionada con la descripción de experiencias, pensamientos y sensaciones particulares relacionadas con las competencias interculturales vividas por el estudiantado. Esta fase implicó el análisis de las unidades de significado emergentes y su contraste conforme al método de comparación constante, consistente en establecer categorías intuitivas inicialmente hasta que estas se van haciendo más explícitas, de manera que se une el proceso de codificación con el de análisis (Patton, 2002). En la segunda fase, de codificación axial, el análisis se centró en identificar de entre la información codificada previamente, aquella relacionada con los núcleos del constructo “competencia intercultural”. De esa manera, las personas investigadoras se movieron entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2007). Por último, conforme a las indicaciones de Berglund (2005) respecto a la validez comunicativa del análisis, existió un tercer momento de verificación intersubjetiva de las unidades de significado. Se llevó a cabo un proceso de “member checking” consistente en la revisión y verificación de los resultados, otorgando a los participantes la oportunidad de confirmar sus afirmaciones y realizar nuevas contribuciones en caso de considerarlo oportuno.

Con el objetivo de comprender las vivencias del estudiantado respecto a las implicaciones de su participación en el proyecto de ApS, el siguiente apartado refleja el resultado del análisis cualitativo de los diarios de seguimiento. Se aspira a alcanzar un conocimiento relevante sobre los aprendizajes que el estudiantado ha desarrollado utilizando el modelo de múltiples perspectivas de Butin, porque, en nuestra opinión, es el modelo que mejor sintetiza los resultados que se pueden



derivar de la aplicación de un proyecto de ApS directo. Este autor propone un modelo basado en la clasificación de los resultados en cuatro perspectivas técnica, cultural, política y postestructural.

#### **4. Resultados**

Seguidamente se presentan los resultados clasificados en cada una de las perspectivas propuestas. Se define cada una de ellas y se ejemplifican con citas textuales los aprendizajes adquiridos.

##### **a) Perspectiva técnica**

La perspectiva técnica engloba aprendizajes relativos a la eficacia, calidad, eficiencia y sostenibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. En nuestro caso la perspectiva técnica se entiende como aquellos conocimientos sobre la didáctica específica de la EF que el estudiantado extrae de la aplicación metodológica. Tras el análisis de los cuadernos de ApS nuestro análisis de contenido ha generado 2 categorías: conexión teoría y práctica y aprendizajes metodológicos.

**1) Conexión teoría y práctica.** Son los aprendizajes generados a través de la aplicación en situaciones reales de los conocimientos teóricos aprendidos en clase. El alumnado expresa que aplicar cuestiones teóricas en sesiones prácticas reales les ayuda a consolidar su competencia docente, poniendo en cuestión los modelos puramente teóricos predominantes en la enseñanza universitaria. Además, consiguen entender mejor conceptos que en la teoría no habían quedado claros. Resaltan la importancia de la práctica real, en tanto en cuanto no tienen la red de seguridad que suele haber en las prácticas clásicas en clase, en las cuales los compañeros suelen colaborar. Enfrentarse a esta situación hace que saquen lo mejor de sí mismos:

*“los aprendizajes que hemos alcanzado con dicho proyecto de APS podría considerarse que es consolidar los aprendizajes que damos en las clases teóricas y prácticas, también nos ha servido para dejar más clases algunos conceptos que en clase no se pueden explicar de la misma forma... todo esto se intenta trabajar en clase con recreación de sesiones realizadas por nosotros a nuestros compañeros, pero en clase no te encuentras con ninguna dificultad puesto que tus compañeros saben que te están evaluando e intentan hacerlo lo mejor posible y todos vamos dispuestos a jugar y dar lo mejor de nosotros.” (C\_9)*

**2) Aprendizajes metodológicos.** Son los aprendizajes técnicos referidos a la forma de proceder en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Relatan que han aprendido a diagnosticar sobre habilidades y actitudes de los niños y niñas, cuestión esencial para un docente. Hay indicios de que han desarrollado la capacidad de “saber pensar” y aplicar un pensamiento crítico y estratégico sobre sus habilidades y actitudes durante la acción:

*“...he trabajado la forma de hacer actividades, tanto a la hora de llevarlas a término como la de planificarlas en un trabajo escrito. También ver en un contexto real los diferentes tipos de juegos que hay para hacer y practicar con todos ellos por ver cómo reaccionan y cuáles funcionan...”(C\_8)*

En el ámbito de la Didáctica de la Educación Física hay aspectos que son considerados claves por todos los docentes en ejercicio. Uno de ellos es la habilidad de adaptar juegos y ejercicios al tipo de alumnado con el que se trabaja, cuestión que permite ser eficiente en la enseñanza de contenidos. Esta capacidad de adaptar las sesiones prácticas, concebida como la capacidad de introducir modificaciones en

las actividades para adecuarlas a las características de los niños y niñas ha surgido como aprendizaje en el proyecto:

*“Al principio nos costaba ajustarnos al tiempo y nos sobraban juegos, pero supimos como reajustarnos. Tuvimos que cambiar algunos juegos o algunas de las reglas del juego para adecuarlos a la edad, o para que llamaran la atención de todos los niños y niñas, ya que eran muy diferentes entre ellos y algunos tenían unas capacidades más desarrolladas que otros. Pero a lo largo de las sesiones tuvimos más control sobre todo.” (C\_2)*

*“...gracias a los aprendizajes teóricos alcanzados en clase, hemos podido planificar y organizar las actividades realizadas con los alumnos y hemos sabido adaptarlas a ellos. Cada niño tiene unas necesidades y unos intereses y, al haber realizado este proyecto, hemos podido poner en práctica nuestros conocimientos y consolidarlos. Personalmente, nunca había tratado de esta manera con niños y, por lo tanto, considero que me ha ayudado para poder crecer, tanto en el ámbito académico como en el personal.” (C\_7)*

También han aprendido a diagnosticar en cuanto al tiempo, espacio y material. Es la capacidad desarrollada por el alumnado de “saber pensar” y aplicar un pensamiento crítico y estratégico sobre aspectos temporales, espaciales y materiales relacionados con la optimización de su uso.

*“...he aprendido a poder organizar una clase, es decir, preparar el material en el espacio que tengo concreto, además de cómo organizar al alumnado... Otras cosas que he podido aprender al realizar el APS es como identificar los contenidos y objetivos que se quiere trabajar en las*

*actividades que se desea proponer, ya que en ocasiones se proponían actividades que al analizarlas nos dábamos cuenta de que no se trabajaban.... También me ha ayudado a como poder explicar las actividades, debido a que en ocasiones a lo largo de la actividad se da por sobre entendido algunas de las cosas que los niños/as aún no tienen conocimiento sobre ello.”(C\_13)*

Otro aprendizaje se refiere a ser capaces de hacer diagnósticos en cuanto a la actuación de docentes y discentes. La entendemos como la capacidad desarrollada por el alumnado de “saber pensar” y aplicar un pensamiento crítico y estratégico sobre su propia acción docente o bien sobre la acción llevada a cabo por los niños y niñas durante la actividad. Han aprendido a autoevaluarse:

*“En éste ámbito, personalmente creo que he consolidado los conceptos trabajados en clase, ya que aunque no hayamos realizado un juego de cada capacidad, los que hemos trabajado han servido de ayuda.”(C\_3)*

A evaluar el contexto, incluyendo reflexiones referidas al análisis del entorno de la actividad desde una visión retrospectiva crítica, a nivel de interacción personal y social;

*“En concreto en este colegio, había mucha diversidad de culturas. Se ve como un tema negativo, ya que, no expresen la importancia que es tener diversidad cultural en clase, poder conocer otras culturas y aprender de ellas. En este caso, no es aceptada por algunos/as de ellos. Por ejemplo, en los juegos muchos niños no querían jugar con niñas ya sea por ser niña o por ser musulmana. Nosotras como futuras docentes, actuamos ante este conflicto. Transmitimos el concepto de la importancia*

*de la inclusión. A través de juegos hacíamos los grupos para que todos estuvieran con todos, y no ser excluidos por su raza, cultura, sexo, etc.”*

(C\_10)

A determinar niveles diversos del alumnado a partir de su observación de la realidad en la que trabajan y a replantearse la su acción a través de un análisis crítico:

*“me he dado cuenta de que lo aprendido en la asignatura al llevarlo a la práctica ha resultado difícil ya que dependiendo del grupo hemos tenido que modificar juegos adaptándonos a las necesidades del alumnado. He podido observar que entre los de infantil y los de 3º y 4º de primaria hay una gran diferencia en cuanto a las habilidades motoras... con este servicio he aprendido a que no solo hay que aprenderse la teoría, sino que llevándolo a la práctica es donde realmente aprendes porque te das cuenta de los aciertos y errores que pueden conllevar en aplicar los aprendizajes vistos en clase” (C\_1)*

## **b) Perspectiva cultural**

La perspectiva cultural incluye los cambios producidos en la persona derivados de la comprensión del significado de los individuos en la toma de decisiones. A partir de ella se produce un aumento del entendimiento, el respeto por la diversidad y, en consecuencia, se adquiere un mejor sentido de quién son ellos en su comunidad. Es, en definitiva, todo aquello concerniente a la comprensión del mundo, de la sociedad en que vivimos mediante los cambios producidos en uno mismo ligados directamente a la experiencia vivida y a componentes afectivos, éticos y formativos del ApS. Nuestro análisis de contenido ha generado 2 categorías (comprensión de

las dificultades derivadas de la diversidad y diversidad como fuente de aprendizaje) que definimos y ejemplificamos seguidamente.

**1) Comprensión de las dificultades derivadas de la diversidad.** Son aprendizajes personales que emanan del entendimiento de las características del alumnado, a partir del conocimiento de sus capacidades (aquellas propias de la problemática de los niños y las niñas con los que se ha llevado a cabo la intervención); sus intereses (aquellos de los propios niños y niñas que están directamente conectados con sus realidades cotidianas dificultosas); y sus necesidades (incluye las personales derivadas de su diversidad, sus legítimas aspiraciones y otras relacionadas con la atención propia que requiere su especial situación). Sin duda, estos resultados denotan la existencia de aprendizajes de gran valor en la comprensión de la interculturalidad:

*“...en muchas ocasiones la gente siente rechazo hacia la interculturalidad. Esto viene porque nos han educado para vivir segregados, es decir, muchas veces en ocasiones intencionadamente y en otras no se crean segregaciones desde los diferentes centros. Esto viene por el hecho de que hay centros que por estar en la zona que están directamente ya son infravalorados mientras que otro centro si está en un barrio bien todos quieren ir allí. Esto es algo por lo que se debe de cambiar.... Esta segregación se realiza desde la sociedad, ya que los niños de pequeños no realizan esto, sino que es la propia sociedad quien adoctrina el pensamiento de las personas conforme van creciendo.”*

(C\_13)

*“Pienso que el colegio está situado en un ámbito donde las familias no tienen muchos recursos económicos para permitirse una extraescolar.*

*Esto hace que no sea muy bien visto, pero realmente esta situación es culpa de la sociedad. Creo que se toman demasiados perjuicios, y en vez de ayudar, los hundan más...” (C\_10)*

**2) Diversidad como fuente de aprendizaje.** Abarca los diferentes aprendizajes personales que han adquirido el futuro profesorado relacionados con la diversidad que se les presenta en las sesiones. La interacción ha permitido que consideren la interculturalidad como un regalo, una fuente de recursos que aprovechar para enriquecerse mutuamente. Este tipo de enseñanzas entroncan de pleno con la más inmediata actualidad, en la que las migraciones son fuente de conflicto. Crear docentes que apuesten por la versión contraria hace valorar enormemente la importancia de la educación para construir un mundo mejor y más justo:

*“Tener trato con todos estos niños y niñas, fueran de la cultura que fueran, me ha dejado más claro que la interculturalidad es un regalo que tenemos en el mundo, y que en un país como España donde disfrutamos de multitud de culturas, tenemos que ser bastante listos para explotar de manera adecuada esta diversidad cultural, que enriquece y mejora a las personas. Porque ser tolerante, abre puertas: intelectuales, sociales, culturales, personales...” (C\_11)*

### **c) Perspectiva política.**

La perspectiva política está conformada por los aprendizajes relacionados con el entendimiento de la sociedad y el desarrollo de actitudes y conductas que propician la participación en ella con una voluntad de transformarla. Su esencia implica dar voz a aquellas personas, colectivos o comunidades silenciadas por una u otra razón. Se concibe como el desarrollo de competencias individuales que permiten entender la sociedad desde una perspectiva crítica y participar en instituciones políticas,

sociales y culturales, propiciando la superación de barreras y desigualdades en busca de una sociedad más justa.

Nuestro análisis de contenido ha generado tres categorías (facilitación de la participación; modelo de participación; y expectativas de participación) que se definen a continuación.

**1) Facilitación de la participación.** Alude a actitudes que demuestran la voluntad de seguir tomando parte en la intervención planificada o en alguna otra que exista en el entorno social. Que el alumnado entienda el sistema y plantee críticas razonadas sobre el mismo, mostrando cierto grado de implicación, es un síntoma de crecimiento interior:

*“Creo que debería existir una reorganización en el sistema educativo dando las mismas oportunidades a todos los niños y niñas, ya que al fin y al cabo estamos hablando de eso, niños y niñas que lo que están haciendo es descubrirse a sí mismos y el mundo que les rodea y que muchos de ellos no entienden por qué existen estas diferencias. Ya que tengo esta creencia, intentare contribuir desde mi pequeño grano de arena a inculcar una serie de valores basados en la igualdad y el respeto, la confianza y el afecto. Y creo que debería generalizarse este pensamiento y poder empezar a hacer cambios legislativos en el sistema educativo, para que todas las entidades trabajáramos lo mismo sin tener en cuenta la raza, cultura o poder adquisitivo que se tenga.” (C\_2)*

**2) Modelo de participación.** Consiste en la incorporación de conductas sociales a la actuación propia a partir de la experiencia vivida en la aplicación metodológica. La capacidad de reflexionar sobre como debe ser el sistema y los centros, unido a la



voluntad manifiesta de avanzar en la inclusión muestra que la intervención ha producido efectos positivos en lo referente a su manera de entender su entorno:

*“Como futura maestra la interculturalidad es un reto para mí, es de cómo tengo que enseñar a los niños a no segregar y a que ellos no discriminen a el resto de personas por su color, raza, sexo... desde las escuelas los maestros tenemos la responsabilidad o el reto de conseguir que los alumnos aprendan a ser inclusivos y que así a partir de esta visión de los más pequeños se cambie la conciencia de los mayores y llegar a tener un mundo inclusivo e integrador para todo el mundo en el que todos nos ayudemos y apoyemos.”(C\_9)*

**3) Expectativas de participación.** Agrupa las ideas surgidas a partir de la experiencia sobre nuevas formas de participar en el entorno social, cultural y político. Implica cambiar la percepción del contexto en el que se vive para implicarse en situaciones que provoquen la aparición de actuaciones en busca de justicia social. Las citas son una clara muestra de cómo el alumnado valora positivamente que se les ofrezcan situaciones prácticas en contextos vulnerables para poder analizar la sociedad e impulsarles a participar en ella:

*“Sería interesante facilitar espacios y tiempos para reflexionar sobre estos temas ya que, si no se tratan, pueden acabar en conductas discriminatorias. Debemos ofrecer experiencias para que los niños y niñas entiendan que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos independientemente de la raza, cultura y país de origen. Nuestros alumnos deberían tener la oportunidad de analizar la sociedad en la que viven de una forma crítica para poder formar una imagen mental de este mundo. Este fin solo lo conseguiremos si*

*damos la palabra a los niños y a sus familias y escuchamos sus temores e inquietudes.”(C\_6)*

*“... la administración no se hace cargo como debería... Según mi perspectiva, se debería invertir más en educación, todos los niños deberían tener una educación de calidad independientemente del nivel de vida que tengan.... Proponer proyectos como estos, que fomentan la integración y valores muy importantes para la vida en general, es importante y además que tengan el soporte de las administraciones para llevarlos a cabo.”(C\_8)*

#### **d) Perspectiva postestructural**

La perspectiva postestructural, abarca aquellos cambios que suponen una reconstrucción y transformación de la identidad, reinterpretando las normas con las que damos sentido al mundo y a nosotras mismas. Incluye los cambios en la personalidad, es decir, la evolución de la estructura de valores del estudiantado a partir de la intervención de ApS, que son los que condicionarán sus conductas futuras. Nuestro análisis de contenido ha generado dos categorías (sensaciones positivas y sensaciones negativas y visión de la diversidad) que conceptualizamos seguidamente.

**1) Sensaciones positivas, sensaciones negativas.** Entendidas como las impresiones favorables o desfavorables que las prácticas han producido en el alumnado, contribuyendo a la aparición de cambios en sus opiniones. Muchas de estas, tanto positivas como negativas, se basan en prejuicios formados por influencia social, valorando personas y situaciones sin haberlas conocido directamente. Esta es una situación bastante común en nuestra sociedad, siendo necesario reivindicar espacios de interacción donde conocerse. Y es que esto es la

escuela, prácticamente el único lugar donde todas las culturas presentes en una sociedad comparten tiempo, diálogo, costumbres y anhelos. El alumnado ha entendido este carácter conciliador y abierto que debe emanar del sistema educativo. Son estos aprendizajes de mucho valor y que únicamente a través de la práctica pueden ser aprendidos:

*“he podido observar como tenía unos prejuicios marcados sobre ciertas cultural, como son los rumanos, marroquíes, o chinos pero gracias a la relación que he tenido con estos niños estos prejuicios han desaparecido. Siempre tendía a pensar que estos niños eran los problemáticos... ahora gracias a esta experiencia he aprendido que nada se puede generalizar y que cada uno tiene una historia diferente que le hace ser como es.”(C\_ 5)*

*“considero que he cambiado mi opinión sobre la cultura árabe, rumana y china, ya que antes tenía unos prejuicios sobre ellos, como, por ejemplo, pensaba que los niños de dichas culturales eran “más” malos y en este colegio vi como mi opinión cambió totalmente, ya que se portaban peor los niños de mi cultura que los otros. Así pues, considero que gracias a este proyecto mis prejuicios han desaparecido totalmente.”(C\_11)*

*“Con esta práctica y mi reflexión posterior a las sesiones, he visto que al principio era menos receptiva a la diversidad de culturas.... Pero trabajar con ellos y ver que a ellos no les importa de dónde vengas, también es importante para darse cuenta de que hay que trabajar la diversidad y la integración para tener un mundo mejor en el*

*que nos respetamos todos y podamos aprender los unos de los otros.” (C\_8)*

**2) Visión de la diversidad.** Categoría integrada por los cambios acaecidos en las personas derivados de contemplar cómo viven los niños y niñas la diversidad de forma normalizada. El alumnado apuesta por la inclusión de forma decidida, entendiendo que será un duro trabajo cambiar las mentalidades de los adultos pero que comenzar a trabajar por la igualdad en edades tempranas puede ser el camino para mejorar la sociedad:

*“una de las cosas más importantes que he aprendido es como entre los niños no existe esa segregación tan grande que hay en la sociedad de hoy en día, los niños no separan por raza, ni sexo, color, religión... todo esto se va perdiendo conforme que se crece y se entra más en la sociedad, lo que se debería de hacer es un cambio general de la sociedad no solo en las escuelas enseñar valores si no que en todo el día a día de una persona tenga presente ciertos valores para que en este mundo todos estemos en las mismas condiciones y no se realicen segregaciones de ningún tipo.” (C\_9)*

*“a través de realizarlas he podido reafirmar el hecho del duro trabajo que tenemos los futuros maestros en intentar cambiar esa mentalidad (excluyente) desde pequeños, debido a que nosotros solo estamos con ellos muy poco tiempo mientras que el resto del tiempo en la educación no formal está muy contaminada y como se contrapone a esta idea.” (C\_13)*

## 5. Discusión

Tras analizar los resultados se puede observar que se han producido aprendizajes en cada una de las perspectivas propuestas por Butin. En la perspectiva técnica el alumnado ha sido capaz de aplicar la teoría a la práctica en un contexto real con niños y niñas, cuestión que ha provocado una mejor interiorización de los contenidos y un claro avance en la percepción de su capacidad docente.

En la perspectiva cultural el alumnado universitario ha sido capaz de ponerse en el lugar de los receptores del servicio y de sus familias. Por lo que ha aumentado su comprensión cultural en línea de lo esperado (Conner, 2010; Galvan y Parker, 2011; Konukman y Schneider, 2012; Meaney et al., 2012). Respecto a la perspectiva política, los aprendizajes son muchos e interesantes. Mostrar interés por participar en las estructuras de una sociedad que se percibe como injusta es un avance decisivo en la construcción de una identidad docente que apueste por reforzar los valores democráticos y ciudadanos desde la profesión docente.

Por último, en la perspectiva postestructural el alumnado ha modificado sus esquemas mentales, haciendo desaparecer ideas preconcebidas y prejuicios hacia el alumnado de procedencia extranjera. El ApS se ha mostrado efectivo en lo referente a su incidencia en la identidad del alumnado y ha propiciado cambios en la concepción de la realidad en la que viven a través de la experiencia directa que han tenido con el alumnado del centro escolar. Han aprendido de la diversidad y han desarrollado valores y actitudes que les llevarán en su futuro profesional a fomentar una educación inclusiva y la justicia social. Este desarrollo de valores positivos coincide con las investigaciones (Carrington e Iyer, 2011; Carrington y Saggars, 2008; Chambers y Lavery, 2012). El desarrollo de la dimensión actitudinal es básica

para poder generar cambios en la persona, que condicionará su práctica profesional cuando se incorpore al mundo laboral educativo.

## **6. Conclusiones**

Esta investigación a partir de una aplicación de la estrategia metodológica del ApS muestra resultados muy prometedores en el sentido de crear docentes comprometidos y participativos. El ApS puede dar respuesta a la necesidad de incorporar cambios didácticos en la formación inicial del profesorado, que demandan acercar al estudiantado al enfoque intercultural e inclusivo (Essomba, 2008), al modelo más humanístico y no tan técnico predominante en la actualidad (Jordán 2007a) y a un mayor desarrollo de la dimensión actitudinal y de la reflexión crítica (Aguado et al., 2007; García y Arroyo, 2014; Jordán, 2007b).

Mediante esta propuesta, el alumnado universitario ha vivido y participado en experiencias con estudiantado en edad escolar muy diverso, ha aprendido de ellos e incrementado su preocupación y comprensión sobre el colectivo que ha recibido el servicio. A partir de los resultados obtenidos, el ApS se muestra como una herramienta eficaz que produce en el alumnado múltiples aprendizajes y puede desarrollar la competencia intercultural, de acuerdo con lo aportado por Barton (2000), Chang et al. (2011) y Peralta, O'Connor, Cotton y Bennie (2015).

Tras la experiencia reafirmamos nuestra idea que desde la universidad debemos favorecer que el estudiantado de los grados de maestro y maestra llegue a las instituciones educativas con el mayor bagaje y entendimiento posible referente a la interculturalidad y la inclusión. El desarrollo de iniciativas como esta desarrolla el compromiso social, el respeto a las diferencias y favorece la creación de valores democráticos (tolerancia, igualdad, no discriminación...). Capacitar al alumnado en habilidades interculturales es básico en la formación inicial del profesorado ya que,

según González (2004), los educadores son el principal y más importante agente de cambio, por lo que, en relación con el ámbito de la interculturalidad, han de ser capaces de mostrar las otras culturas y sociedades con rigor, sensibilidad y respeto.

Cabe recordar que para la aplicación adecuada de la metodología ApS se deben seguir unas fases y criterios determinados para su correcta ejecución. En este caso se han seguido los establecidos por el “K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice” con el fin de asegurar la calidad de la intervención. No obstante, como futura línea de trabajo se debe seguir profundizando en el perfeccionamiento de la aplicación de la misma, concretando materiales y directrices adecuados para que el alumnado aproveche al máximo los aprendizajes que se desprenden de cada una de las fases y hacer eficiente su utilización.

## **7. Referencias bibliográficas**

- Aguado, T. Gil, I., & Mata, P. (2007) *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Madrid: UNED
- Barton, A. C. (2000). Crafting multicultural science education with preservice teachers through service-learning. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 797-820.
- Berglund, H. (2005). *Toward a Theory of Entrepreneurial Action*. Chapter 3 - Methodology, PhD, Chalmers University of Technology.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds, *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184-189.
- Bleicher, R. E., & Correia, M. G. (2011). Using a “Small Moments” Writing Strategy to Help Undergraduate Students Reflect on Their Service-Learning

- Experiences. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 27-56.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 5-32.
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.
- Butin, D. W. (2005). Identity (Re) Construction and Student Resistance. In D. W. Butin (Ed.), *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues*. Pp. 109-126. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498. doi:10.1353/rhe.2006.0025
- Carrington, S., & Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72.
- Cernadas Ríos, F. J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza* (tesis doctoral). Santiago de Compostela: Servizo de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Chang, S. P., Anagnostopoulos, D., & Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context



- and pedagogy on pre-service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1078-1089.
- Correia, M. G., & Bleicher, R. E. (2008). Making Connections to Teach Reflection. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 41-49.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO
- Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need To Know about the Impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11-17.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J. S., Giles, E. H. Jr., Stenson, M. C., & Gray, C. H. J. (2001). At a glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000. Vanderbilt University, Corporation for National Service and Learn and Serve America National Service Clearinghouse. (En línea). Recuperado el 17 de junio de 2018 en <http://www.compact.org/resources/downloads/aag.pdf>.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée.
- Figueredo Canosa, V., Pérez Esteban, M. D., y Sánchez Ayala, A. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 57-76.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Furco, B. A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the Reciprocal Nature of Service-Learning in Physical Education Teacher Education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.
- García, L., & Arroyo, M.J (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2(7), 127-142.
- García, R., Escámez, J., Martínez, M., & Martínez, M. J. (2008). *Educación y Ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief Ediciones.
- Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 122-127.
- 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, M. 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), 53-73.

González Alonso, G. (2004). *Inmigración y escuela. Análisis de actitudes y valoraciones en la escuela universitaria Luis Vives. Propuesta de un modelo intercultural para la formación inicial del profesorado*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Jordán, J. A. (2007a). Formación Intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.

Jordán, J. A. (2007b). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). Madrid: La Muralla.

Konukman, F., & Schneider, R. (2012). Academic Service Learning in PETE: Service for the Community in the 21<sup>st</sup> Century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.

Meaney, K. S., Housman, J., Cavazos, A., & Wilcox, M. L. (2012). Examining service-learning in a graduate physical education teacher education course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 108-124.

Mergler, A., Carrington, S. B., Kimber, M. P., Bland, D., & Boman, P. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80.

Mitton-Kükner, J., Nelson, C., & Desrochers, C. (2010). Narrative inquiry in service learning contexts: Possibilities for learning about diversity in teacher education. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1162-1169.

- Molee, L. M., Henry, M. E., Sessa, V. I., & McKinney-Prupis, E. R. (2010). Assessing Learning in Service-Learning Courses Through Critical Reflection. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 239-257. doi:10.5193/JEE33.3.239
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras, *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Peralta, L. R., O'Connor, D., Cotton, W. G., & Bennie, A. (2015). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266.
- Santos, M. A., & Lorenzo, M. (2010). La dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-17.
- Touriñán, J. M. (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, (59), 261-311.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 56-61.



**5. Estudio n.º 5 (Objetivo 4). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del Aprendizaje-Servicio. un estudio en el Área de Expresión Corporal.**

Publicado en la revista Bordón. Revista de pedagogía, 2019

**INTRODUCCIÓN.** La elección de la metodología de enseñanza es una decisión muy importante ya que determinará en gran medida el logro de los objetivos de aprendizaje. La literatura sugiere que el Aprendizaje-Servicio es una metodología adecuada para promover efectos en el aprendizaje personal, moral, social y cívico del estudiantado. Sin embargo, hay poca investigación que explique cómo ciertos factores sociodemográficos podrían influir en ellos. Este artículo tiene dos objetivos principales: (1) mostrar el potencial del aprendizaje-servicio como una metodología adecuada para desarrollar actitudes cívicas y (2) proporcionar datos empíricos para facilitar la toma de decisiones metodológicas del equipo docente. **MÉTODO.** Utilizamos un método cuantitativo con un diseño pre-experimental basado en medidas pretest y posttest. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron en el estudio 98 estudiantes (n= 98) del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil. En particular, medimos los efectos de un programa de aprendizaje-servicio a través del *Civic Attitudes and Skills Questionnaire* y, posteriormente, analizamos cómo ciertas variables demográficas tales como la edad de los y las participantes, la forma de acceso al grado, los antecedentes académicos familiares, la participación social previa, la orientación ideológica y la situación laboral influyeron en ellos. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que estas variables podrían influir significativamente en los efectos causados por el programa de aprendizaje-servicio con respecto al desarrollo de habilidades y actitudes cívicas. **DISCUSIÓN.** La interpretación y el contraste de los resultados obtenidos

proporciona elementos de decisión a los docentes cuando tienen que optar por la incorporación de esta metodología.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje-Servicio, educación superior, métodos de enseñanza, formación de maestros, Educación Física

**Factors that influence in the civic attitudes of pre-service teachers developed through Service-Learning. A study in the area of the corporal expression.**

**INTRODUCTION.** The choice of the teaching methodology is a very important decision since it will determine to a great extent the achievement of the learning objectives. The literature suggest that the Service-Learning is a suitable methodology to promote effects in the personal, moral, social and civic learning of students. Nevertheless, there is little research explaining how certain socio-demographic factors could influence on them. This paper has two main objectives: (1) to show the Service-Learning as a suitable methodology for developing civic attitudes and (2) to provide empirical data to facilitate the methodological decision of the teachers. **METHOD.** We used a quantitative method with a pre-experimental design based in pretest-posttest measures. A non-probabilistic sampling convenience was applied. 98 students (n= 98) of the Master Degree in Early Childhood Education took part in the study. Particularly, we measured the effects of a Service-Learning program through the Civic Attitudes and Skills Questionnaire and later we analysed how certain demographic variables such as the age of the participants, the way of access to the degree, the family academic background, the previous social participation, the ideological orientation and the employment situation influenced on them. **RESULTS.** The results show that these variables could significantly influence the effects caused by the Service-Learning program regarding

the development of civic skills and attitudes. **DISCUSSION.** The interpretation and contrast of the results obtained provides elements of decision to the teachers when they have to opt for the incorporation of this methodology.

**KEY WORDS:** Service-Learning, higher education, teaching methods, pre-service teachers, physical education

## **INTRODUCCIÓN**

Una cuestión central para el colectivo docente es la toma de decisiones sobre la metodología de enseñanza a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Sureda-Negre, Oliver-Trobat y Comas-Forgas (2016) proponen que este proceso debería convertirse en un laboratorio de innovación continua que ubique al estudiantado en contextos reales de aprendizaje, cuestión asimismo reforzada por Pérez-Gómez (2010) al plantear que quienes estudian construyen aprendizajes realmente relevantes cuando participan en prácticas sociales. Si reflexionamos detenidamente sobre estos planteamientos, podemos intuir la verdadera dimensión y complejidad de tomar decisiones adecuadas sobre la metodología. Sin ninguna duda, de lo acertado o desacertado de la elección dependerá en gran medida el avance del alumnado en aquellos campos diana sobre los que se quiere incidir. Fiar esta decisión a la tradición, costumbre o moda no parece ser la mejor estrategia si lo que se pretende es alinear la realidad educativa concreta del aula con aprender contenidos, desarrollar competencias o conseguir objetivos.

Yendo un paso más allá, es conveniente analizar las circunstancias por las que un o una docente decide implementar una estrategia metodológica u otra. Lógicamente la experiencia y la forma de entender la profesión serán factores determinantes en la decisión, aunque desde la investigación educativa tenemos la



responsabilidad de ofrecer datos a la comunidad educativa para que estas decisiones tan trascendentales puedan ser tomadas a la luz de resultados de investigaciones (Gargallo, Sahuquillo, Verde y Almerich, 2018). En esta línea, el propósito de este artículo es doble. Pretende, por una parte, mostrar el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una herramienta metodológica adecuada para incorporarla al grupo de las usadas habitualmente por docentes y, por otra, ofrecer una perspectiva de sus efectos sobre el estudiantado en función de factores influyentes relativamente habituales (edad, estudios, formación familiar, situación laboral, etc.). Todo ello con la intención de contribuir a que la decisión sobre cómo afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje sea lo más fundamentado posible.

Sintéticamente, el ApS se conceptualiza como una metodología de enseñanza-aprendizaje que pone el acento en el protagonismo de la persona que aprende y con una clarísima y decidida implicación social (Zorrilla, 2017). Está englobada en la categoría de las denominadas metodologías activas y experienciales, abogando por el uso de situaciones prácticas reales para aprender (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García López, 2016). Como método que es, puede ser utilizado en cualquier área de conocimiento (Brown y Bright, 2017; Carlson y Witschey, 2018; Howari, Qafisheh y Nazzal, 2018), siendo además un facilitador de la interdisciplinariedad, cuestión no menor cuando hablamos de superar las áreas estancas y rígidas en las que están encuadradas las asignaturas en educación obligatoria, post-obligatoria y/o en la universidad (Elejalde y Pereira, 2014; Knight, Lattuca y Kimball, 2013; Monereo y Pozo, 2003).

Este trabajo analiza la influencia que tienen algunos factores en el desarrollo de determinadas actitudes, habilidades y conductas sobre las que el ApS tiene

influencia una vez aplicado un programa en futuros maestros y maestras dentro del ámbito de la expresión corporal.

Una de las tendencias más actuales en el ámbito de la enseñanza de la expresión corporal y la Educación Física es apostar por proporcionar al alumnado experiencias significativas, como elemento decisivo para el aprendizaje (Beni, Fletcher y Ní Chróinín, 2016). Es esta línea, Ní Chróinín, Fletcher y O'Sullivan (2018) evidencian dos cuestiones fundamentales. Por una parte, indican la falta de evidencia empírica sobre el uso de metodologías que puedan facilitar al alumnado experiencias de aprendizaje significativas; y por otra parte, establecen cinco principios pedagógicos que deben cumplir las metodologías que aspiren a proporcionar este tipo de experiencias con evidente riqueza formativa. Ambas son especialmente importantes cuando nos referimos a la formación de docentes, ya que no es únicamente lo que aprenden personalmente, sino el modelo didáctico que se les está ofreciendo y que puede ser guía de su futuro desempeño laboral. Los cinco principios que determinan estos autores son: la metodología debe proporcionar interacción social y participación positiva de alumnado, plantear un reto o desafío a superar, suponer un incremento de sus competencias y capacidades motoras, incorporar un punto de diversión y de disfrute inmediato y, finalmente, desarrollar un compromiso en el alumnado fruto del placer de la experiencia. Desde esta visión conceptual, que compartimos, planteamos como propuesta el ApS. Una simple mirada a su definición, características y objetivos nos permite afirmar que cumple todas las premisas pedagógicas expuestas. Por ello queda configurado como una herramienta metodológica con evidente potencial formativo global.

Pero... ¿qué tipo de aprendizajes proporciona el ApS? La bibliografía en este sentido es abundante. Algunas revisiones y artículos de investigación reportan

efectos en diversos campos (Celio, Durlak, y Dymnicki, 2011; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Lim, Maccio, Bickham y Dabney, 2017; Warren, 2012; Yorio y Ye, 2012), relacionados con el desarrollo personal, moral, social y cívico. Fundamentalmente, como consecuencia de su propia definición, los podemos clasificar en dos: aprendizajes académicos y personales. Realmente, la apuesta por el uso de ApS en la enseñanza es la punta de lanza de una concepción más amplia del sistema educativo: no puede haber formación de calidad si no se conjugan la formación académica con la personal, es decir, si no se incorpora la dimensión ética, moral y ciudadana a la formación técnica (Cortina, 2013; García, Jover y Escámez, 2010). En esta nebulosa emerge el ApS como estrategia práctica que conjuga la formación en los dos ámbitos (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018).

Más específicamente, consideramos necesario avanzar en la comprensión de cómo futuros docentes del campo de la motricidad construyen parte de su identidad docente gracias al uso del ApS, dentro de lo que hemos denominado efectos personales. Esta construcción es, en la práctica, la esencia misma de la formación que debe adquirir una persona dedicada a la educación (Day y Gu, 2007; Mockler, 2011). Desarrollar la formación de la identidad docente de manera integral es necesario, ya que, como indica Holland (2016), los desafíos sobre constructos tan cruciales como la identidad y la diversidad, los problemas globales en la perspectiva local, nacional y global se han extendido entre la comunidad en general y en particular entre el estudiantado.

Como se ha mencionado anteriormente, este artículo se centra en determinar la influencia de seis factores (edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social, orientación ideológica y situación laboral) en los efectos que el ApS produce en una muestra de estudiantes del Grado de Maestro o Maestra de

Educación Infantil, medidos a través del cuestionario Civic Attitudes and Skills Questionnaire (Moely et al., 2002).

La influencia de determinados factores en el rendimiento o eficacia escolar ha sido estudiada en múltiples investigaciones. Gamazo, Martínez-Abad, Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde (2018) hacen una recopilación de las mismas y determinan que el género, nivel socio-económico, curso, repetición de curso y cambios de escuela durante la escolarización, son determinantes en el aprendizaje. No obstante, en nuestro intento de establecer aquellos factores que a priori pensamos puedan tener influencia sobre los efectos del ApS en el alumnado y teniendo en cuenta las particulares características de esta metodología, entendemos adecuada la clasificación de los mismos establecida por Jornet, González-Such y Perales (2012) en la que los catalogan en tres tipos (de entrada, de proceso y de producto). La compatibilidad con el ApS deriva de que los de entrada o contextuales van a existir siempre en cualquier entorno educativo y dado el carácter social del ApS pueden tener un peso específico importante en sus efectos; en lo tocante a los de proceso o no contextuales, abarcan aspectos relacionados con percepciones del propio alumnado sobre sus capacidades, hábitos, opiniones o personalidad, y son coherentes con los efectos personales que se han descrito del ApS; finalmente, los de producto se refieren al rendimiento académico, que asimismo es uno de los objetivos a conseguir con el ApS consistente en que debe propiciar aprendizajes académicos de la asignatura en la que se utilice. De acuerdo con esta justificación teórica y siempre desde la óptica de considerar qué es el ApS y los fines que persigue, de entre todo el universo de factores que pudieran influir en los efectos que produce se seleccionaron los seis antes nombrados, que se reparten entre las tres categorías de factores descritas.

Más específicamente, existe poca investigación relacionada con la influencia de estos factores sobre los efectos que produce el ApS. De acuerdo con Hou y Wilder (2017) la edad de los docentes es un factor que afecta a los efectos, reportando que a mayor edad mayor percepción de resultados en el aula. Howari, Qafisheh y Nazzal (2018) determinan efectos variables en la edad: a mayor edad, mayor rendimiento académico, así como aporta que personas que habían realizado actividades de voluntariado previas no presentan mejores resultados que aquellas que sí lo habían hecho. En otro orden, Engberg y Fox (2011), Fredericksen (2000), Miyazaki, Anderson y Jones (2017) aportan que el ApS produce una mejora sustancial en algunos aspectos de la conciencia, actitudes y habilidades cívicas del estudiantado, mejora que varía en función del sexo, edad, participación en voluntariado, ingresos familiares y etnia. En referencia a la situación laboral del estudiantado, existen evidencias de que es un factor determinante en el desempeño académico (Ruesga, Da Silva y Eduardo, 2014) si bien, no nos constan antecedentes de haber estudiado la relación de este factor con los efectos del ApS. De esta somera revisión se extraen dos consecuencias: (1) existen factores consustanciales al acto educativo que tienen influencia sobre los aprendizajes y (2) es necesario aportar datos empíricos respecto a su influencia en el ámbito concreto del uso del ApS. Este trabajo se enmarca en esta línea, procurando ofrecer a la comunidad docente elementos de decisión sobre las metodologías a emplear.

La hipótesis de esta investigación es la siguiente: los factores edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social previa, orientación ideológica y situación laboral tendrán influencia sobre los efectos producidos por el uso del ApS sobre las habilidades y actitudes cívicas del alumnado medidas a través del cuestionario *Civic Attitudes and Skills Questionnaire* (CASQ).

## MÉTODO

La muestra está constituida por 98 estudiantes (n=98) de segundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil. Durante el curso académico 2017/2018 realizaron una asignatura obligatoria de carácter anual del área de la Didáctica de la Expresión Corporal, con una carga docente de seis créditos ECTS. Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico por conveniencia a partir de un grupo natural creado aleatoriamente. Es representativa de la tipología habitual de las aulas en este tipo de titulación, con un sesgo en cuanto al sexo con predominancia femenina, cuestión que nos hace descartar este factor en el estudio.

En la asignatura se aplicó el ApS. Esta asignatura tiene como objetivos capacitar al alumnado para trabajar la expresión corporal en niños y niñas de la etapa de Educación Infantil y desarrollar su motricidad a través del uso del juego motor. Se implementó un programa de ApS en el cual el alumnado, organizado en grupos de intervención de cuatro o cinco personas, trabajó con seis entidades del entorno socio-educativo de la zona caracterizadas por atender a niños y niñas con diversidad funcional y/o problemas de exclusión social. El servicio consistió en planificar y ejecutar sesiones de juegos motores y de expresión corporal que ayudaran a mejorar las limitaciones motoras y el desarrollo motor y la inclusión del colectivo de las entidades que sufría estas problemáticas. El programa se diseñó de acuerdo a las pautas de calidad recomendadas por el National Youth Leadership Council (2008). Como características esenciales cabe destacar que cada grupo de intervención realizó una media de ocho horas de servicio directo con una duración temporal variable (tres meses de media a razón de una o dos sesiones semanales). Considerando todas las fases de ejecución del ApS (Puig, 2015) la carga horaria para cada alumna participante fue de 25 horas de media.

Para la investigación se utilizó un diseño pre-experimental basado en medidas pretest-postest. El alumnado participó en el proyecto de ApS implementado en la asignatura. Se recogieron datos referentes a los factores delimitados en la investigación para poder contrastar la hipótesis del estudio.

El instrumento de medición empleado fue el CASQ. Validado por Moely et al. (2002), fue administrado en lengua inglesa ya que parte de la asignatura se impartía en este idioma y no suponía problemas de comprensión para el alumnado. Es una escala Likert formada por 44 ítems que se valoran con puntuaciones del uno al cinco, en el que el uno representa la posición “nada de acuerdo” y el cinco la “completamente de acuerdo”. Mide las actitudes y habilidades cívicas y está estructurado en seis dimensiones. La primera se relaciona con la acción cívica y mide la intención futura de involucrarse en algún servicio a la comunidad; la segunda se refiere al desarrollo de habilidades interpersonales y de resolución de problemas y mide su capacidad para escuchar, para trabajar cooperativamente, hacer amigos, colocarse en el lugar de otro y desarrollo del pensamiento lógico y analítico para resolver problemas; la tercera trata sobre la conciencia política expresada en el conocimiento de cuestiones y eventos políticos de carácter local y nacional; la cuarta mide habilidades de liderazgo en términos de capacidad para ser eficaces como líderes; la quinta engloba las actitudes hacia la justicia social y se enfoca concretamente hacia las actitudes sobre la pobreza y la desgracia de los demás, así como la capacidad de proponer soluciones; por último, la sexta concierne las actitudes hacia la diversidad y mide el interés para relacionarse con gente de culturas diferentes. Algunos ejemplos de ítems son: “Tengo planeado involucrarme en mi comunidad”, “Puedo resolver exitosamente conflictos con otros”, “Tengo la habilidad de liderar un grupo de gente” o “Necesitamos cambiar la actitud

de la gente para resolver problemas sociales”. A efectos de fiabilidad, en esta investigación obtuvimos un valor del Alfa de Cronbach de 0.935, que según Field (2009) podemos considerarla una medida confiable e internamente consistente.

Los factores estudiados en esta investigación junto con las agrupaciones realizadas y los porcentajes de la muestra se presentan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1

*Factores estudiados, grupos y porcentajes de la muestra*

<b>Factores</b>	<b>Grupos</b>		
Edad	≤21	22-25	> 25
Porcentaje	46.9	46.9	6.1
Estudios Acceso	Bachiller	FP	FP y Bachiller
Porcentaje	57.1	43.7	7.1
Estudios familiares	Otros	Básico	Medio Superior
Porcentaje	1	14.3	69.4 16.3
Participación social previa	Sí	No	
Porcentaje	44.9	55.1	
Orientación política	Conservador		Progresista
Porcentaje	15.3		84.7
Situación laboral	Si trabaja		No trabaja
Porcentaje	37.8		62.2

Datos obtenidos en la investigación (Elaboración propia)

Es conveniente definir y justificar algunas de las cuestiones sobre los factores elegidos para el estudio. El factor edad entendemos que puede afectar a los resultados en tanto en cuanto las experiencias vitales van acumulándose y puede haber diferencia en la manera de ver la vida. Los grupos de edad se han establecido de acuerdo a los siguientes criterios: hasta 21 años sería la edad cronológica correspondiente al curso en que está matriculado el alumnado, 22-25 se corresponde con alumnado que haya cursado un ciclo de formación profesional y haya accedido a la universidad y más de 25 años agrupa a alumnado con trayectorias vitales diversas que han retomado sus estudios. La forma de acceso a la universidad, la formación de las familias y trabajar a la vez que estudiar en la universidad son predictores clásicos del desempeño escolar como se ha visto en la bibliografía citada, razón determinante para incluirlos en la investigación. La participación social



previa hace referencia a haber realizado algún voluntariado o participado en alguna asociación con fines sociales con regularidad. Haberlo hecho significa a priori un rasgo de prosocialidad en la personalidad que puede hacer pensar en que el ApS puede tener mayor influencia en las personas que hayan participado. También consideramos interesante incluir el factor que denominamos “orientación política”, ya que presupone una visión diferente de la sociedad y que puede tener afectación a la hora de integraren la identidad personal los aprendizajes derivados de las vivencias proporcionadas por el ApS. Como se ha justificado teóricamente, el ApS es un método que propicia aprendizajes personales a la vez que académicos y estos factores seleccionados que abarcan los tres tipos definidos por Jornet et al. (2012) podemos pensar que pueden modular los efectos sobre las habilidades y actitudes cívicas del estudiantado.

Se analizaron los datos mediante el programa SPSS Versión 25, utilizando estadística descriptiva e inferencial. Específicamente se emplearon pruebas T de comparación de medias y modelos de análisis de varianza (ANOVA).

## **RESULTADOS**

Para analizar la influencia de los factores sobre los efectos del ApS en el alumnado a través del cuestionario CASQ se realiza inicialmente un contraste de medias para muestras relacionadas con el objetivo de determinar los cambios globales en el estudiantado a través de la aplicación ApS. Los resultados muestran que la media entre el pretest y el posttest se incrementa en 0.109 puntos. Los resultados de la prueba T para muestras relacionadas muestran que existe significatividad en este incremento ya que se obtiene el siguiente resultado:  $t(98) = -2.805$ ,  $p < 0.05$ . Ello indica la efectividad de la aplicación ApS para desarrollar las actitudes y habilidades cívicas de la muestra.

Partiendo de este dato, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas para evaluar el efecto individual de los seis factores estudiados sobre los resultados en el CASQ entre las medidas pre y postest. Para ello se introdujeron como covariables cada uno de los factores. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2  
Pruebas de contrastes intra-sujetos CASQ pretest-postest

<b>Origen</b>	<b>CASQ Pretest- Postest</b>	<b>Tipo III de suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Pretest-Postest	Lineal	,064	1	,064	,863	,355
Pretest-Postest Edad	Lineal	,041	1	,041	,554	,458
Pretest-Postest Estudios acceso	Lineal	,009	1	,009	,127	,723
Pretest-Postest Estudios familia	Lineal	,123	1	,123	1,663	,201
Pretest-Postest Participación previa	Lineal	,006	1	,006	,076	,784
Pretest-Postest Orientación ideológica	Lineal	,011	1	,011	,142	,707
Pretest-Postest Situación laboral	Lineal	,092	1	,092	1,236	,269
Pretest-Postest Error	Lineal	6,752	91	,074		

Datos obtenidos en la investigación (Elaboración propia)

Al combinar ambos estudios se muestra que existe diferencia significativa en la comparativa global pre-postest de los resultados del CASQ. Pero al analizar la influencia de los factores a través del ANOVA con medidas repetidas se puede ver que no existen diferencias significativas en ninguno de los seis factores estudiados ( $p > 0.05$  en todos los casos). Esto nos indica que todos los factores tienen influencia en los resultados del cuestionario.

Pasamos a profundizar en la influencia de cada uno de ellos sobre el uso del ApS medido en términos del CASQ. A continuación, se muestran los resultados

obtenidos en el cuestionario en las medidas pre y postest en la tabla 3 en función de los factores de estudio. Únicamente se muestran aquellas comparaciones que han tenido diferencias significativas.

Tabla 3  
Pruebas T en función de factores.

	Media	Desv.	Desv. Error promedio	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Edad								
≤ 21 años	-,165	,283	,041	-,249	-,081	-3,954	45	,000
> 25 años	-,185	,133	,054	-,325	-,045	-3,402	5	,019
Estudios acceso								
Bachiller	-,138	,209	,027	-,19479	-,082	-4,967	55	,000
Estudios familiares								
medios	-,107	,400	,048	-,204	-,011	-2,224	67	,030
superiores	-,225	,221	,055	-,344	-,107	-4,073	15	,001
Participación social previa								
sí	-,156	,310	,046	-,250	-,062	-3,348	43	,002
Orientación ideológica								
conservador	-,180	,218	,05648	-,30144	-,059	-3,192	14	,007
progresista	-,096	,407	,04470	-,18503	-,007	-2,150	82	,034
Situación laboral								
no	-,075	,277	,03547	-,14620	-,004	-2,122	60	,038

Datos obtenidos en la investigación (Elaboración propia)

Podemos ver que en el factor edad, existen diferencias significativas entre el pre y el postest de los grupos “hasta 21 años” y “más de 25 años” siempre a favor del postest, no existiendo en el grupo “22 a 25 años”. Es decir, el estudiantado en el que coincide la edad cronológica con el nivel cursado y el que se ha reincorporado a los estudios después de una experiencia laboral u otra circunstancia vital mejoran significativamente sus actitudes y habilidades cívicas en términos del CASQ después del uso del ApS. Lo mismo ocurre con las personas que accedieron a los estudios de magisterio a través del bachiller. Los estudios familiares es otro factor que presenta influencia en los resultados; a más formación familiar, más efectos tiene el ApS, no siendo significativo el cambio en el alumnado con familias con una formación básica. Quienes han participado en alguna actividad prosocial previa,

cambian significativamente en sus habilidades, aunque quienes no lo han hecho también mejoran en la puntuación media sin llegar a la significatividad. Aparecen mejoras significativas en las dos orientaciones ideológicas estudiadas, si bien, la mejora en el grupo “conservador” es más pronunciada. Finalmente, el alumnado que no trabaja experimenta un avance significativo en sus habilidades cívicas frente a la que trabaja, que no alcanza diferencias significativas a pesar de aumentar bastante la puntuación media entre el pre y el postest.

Dado que los factores de estudio cuentan con diversas agrupaciones en su propia estructura (ver tabla 1), es conveniente analizar los resultados en el CASQ en función de cada una de ellas. Para ello se realizan ANOVA tomando las puntuaciones obtenidas en el postest y se estudia la significatividad en los cambios. La tabla 4 recoge los resultados en cada factor.

Tabla 4  
*Anovas CASQ postest en función de grupos*

<b>Anovas</b>	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Edad					
Entre grupos	,632	2	,316	1,787	,173
Dentro de grupos	16,800	95	,177		
Total	17,432	97			
Estudios acceso					
Entre grupos	1,419	2	,709	4,171	,018
Dentro de grupos	15,989	94	,170		
Total	17,408	96			
Estudios familia					
Entre grupos	,839	2	,419	2,401	,096
Dentro de grupos	16,593	95	,175		
Total	17,432	97			
Participación social previa					
Entre grupos	,471	1	,471	2,665	,106
Dentro de grupos	16,961	96	,177		
Total	17,432	97			
Orientación ideológica					
Entre grupos	,002	1	,002	,010	,922
Dentro de grupos	17,430	96	,182		
Total	17,432	97			
Situación laboral					
Entre grupos	,046	1	,046	,254	,615
Dentro de grupos	17,386	96	,181		
Total	17,432	97			

Datos obtenidos en la investigación (Elaboración propia)

En el postest no se obtienen diferencias significativas entre los tres grupos de edad, a pesar de que se constatan mejores puntuaciones medias en los grupos “hasta 21 años” y “más de 25 años”. Sí se comprueba diferencia significativa entre los postest a favor del grupo que accede a los estudios desde el bachiller, existiendo una mejora en los valores medios bastante considerable en términos absolutos (0.138 puntos), que va descendiendo entre las personas que acceden desde la FP (0.082) y entre quienes han cursado los dos tipos de estudios de acceso (0.0064). El factor estudios familia, al analizar los resultados en el postest entre los tres grupos, no obtiene diferencias significativas de acuerdo con el ANOVA, sin embargo, sí detectamos una tendencia en la evolución de las puntuaciones medias que van creciendo a medida que aumenta la formación familiar (3.75 para el grupo estudios básicos, 3.87 para el grupo de estudios medios y 4.07 para el grupo de estudios superiores). Es decir, los resultados mejoran en el CASQ a medida que aumenta la formación familiar sin llegar a la significatividad. Respecto al factor orientación ideológica no existe significatividad en los resultados entre alumnado que se define “progresista” frente al que se define “conservador”; si bien el punto de partida diverge a favor del grupo progresista (3.79 puntos frente a 3.70 del grupo conservador), el punto de llegada es muy similar (3.89conservador-3.88 progresista). Cuestión similar se da en los grupos de alumnado que trabaja y el que no lo hace. No encontramos diferencias significativas en el postest del CASQ en función de trabajar o no, si bien la puntuación media final del grupo que trabaja es mayor que la del que no (3.91-3.87), partiendo inicialmente de medias muy similares (3.75-3.79).

## DISCUSIÓN

La hipótesis de esta investigación se ha formulado en la línea de que los factores contextuales y no contextuales edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social previa, orientación ideológica y situación laboral tendrán influencia en los efectos que el uso del ApS produce en el alumnado, constituido por estudiantes del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil.

La bibliografía reciente reporta que estos factores, entre otros, tienen influencia en el desempeño escolar (Gamazo et al., 2018). No obstante, nuestro estudio se basa en analizar una aplicación de ApS, metodología con marcado carácter social y práctico (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez, 2018; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2015), cuestión que ha propiciado decantarnos hacia el estudio de factores de influencia en un sentido más amplio que el puramente académico, entrando en el campo de las actitudes cívicas. Además, reforzando esta idea, nuestra aplicación de ApS se ha realizado en un contexto muy especial por sus características: el campo de la motricidad y del juego. Futuros y futuras docentes han prestado un servicio organizando y ejecutando sesiones de juegos motores a niños y niñas con diversidad funcional o en riesgo de exclusión social, caldo de cultivo ideal para incrementar las interacciones personales y el conocimiento de realidades personales muy específicas. Sin duda, esta vivencia real impulsa a poner en juego habilidades personales y actitudes cívicas, sobre las que hemos puesto el foco de la investigación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el contraste global de medias pre-postest recogidas mediante el cuestionario CASQ, encontramos significatividad ( $t(98) = -2.805, p < 0.05$ ), por lo que el alumnado ha desarrollado habilidades y actitudes cívicas en la aplicación ApS. Estos resultados coinciden con los de Celio

et al. (2011), Conway et al. (2009), Lim, et al. (2017), Warren (2012) y Yorio y Ye (2012), cuando determinan en sus estudios y revisiones que, entre otros efectos, el ApS permite avanzar en las actitudes y habilidades cívicas del estudiantado, es decir, en la construcción de su identidad docente. De la misma forma, a través del ANOVA con medidas repetidas, hemos determinado que los factores estudiados influyen en los resultados, por lo que, consecuentemente, la hipótesis de la investigación se acepta.

Sin embargo, resulta interesante profundizar en la interpretación de los resultados más detalladamente, ya que de aquí derivan algunas conclusiones que responden a uno de los objetivos iniciales del estudio: ofrecer información al colectivo docente sobre el estudiantado que les permita seleccionar adecuadamente las estrategias metodológicas a emplear.

La edad ha sido uno de los factores estudiados. Los resultados muestran que modula la efectividad del ApS respecto al desarrollo de actitudes cívicas. Han mejorado significativamente los grupos de “hasta 22 años” y de “más de 25 años” después de la aplicación ApS, alcanzando también puntuaciones medias más elevadas al compararlos entre ellos, aunque sin significatividad. Concluimos que el alumnado más joven y el que se ha reincorporado a los estudios universitarios después de otras experiencias educativas o vitales avanza sustancialmente en su concepción cívica y participativa con el ApS, resultados en línea con los obtenidos por Hou y Wilder (2017) y Howari et al. (2018). Relacionado en el factor edad, podemos mencionar que la forma de acceder a la universidad también afecta sobre los efectos que produce el ApS en las variables del CASQ. El alumnado que accede desde el bachiller mejora en la comparación pre-postest, así como alcanza valores en el postest significativamente más altos que los otros grupos de acceso. Aun

intuyendo que el grupo que accede desde la Formación Profesional podría tener acumulada una mayor cantidad de vivencias educativas y prácticas (la totalidad de estudiantes han cursado los Ciclos Formativos Superiores de Educación Infantil o de Animación Socio-cultural) que les hubiera ayudado a consolidar una estructura de valores y actitudes cívicas, los datos no corroboran esta apreciación.

Según Engberg y Fox (2011), Fredericksen (2000), Miyazaki et al. (2017) el ApS mejora en el estudiantado las actitudes cívicas. También determinan que el voluntariado previo, los estudios y los ingresos familiares son elementos que condicionan sus efectos en este campo. Los resultados de esta investigación coinciden con los efectos reportados por estos autores en lo relacionado con la realización de voluntariado previo y formación familiar. A más formación familiar, más efectos en la evolución de la formación cívica, aunque en el postest no aparezcan diferencias significativas respecto al nivel alcanzado por los grupos que las familias tienen formación básica o media. Es decir, aunque el alumnado de familias con formación superior evoluciona más, no alcanzan un desarrollo más elevado de las actitudes y habilidades cívicas que el alumnado con familias con formación básica o media, lo que nos lleva a concluir que aunque este factor modula los efectos, los estudios familiares no son un elemento decisivo en los efectos que produce el ApS en la construcción de la identidad cívica del alumnado. En la línea de los autores citados, en lo referente a la participación social previa, obtenemos diferencias significativas entre el pre y el postest en el grupo que sí ha tenido experiencia en este sentido, cuestión que parece confirmar que personalidades con tendencia prosocial, obtienen mejores resultados en sus habilidades cívicas con el uso del ApS. Una conclusión que podemos extraer de estos resultados sería la



conveniencia de fomentar el asociacionismo o el voluntariado en los centros escolares.

Los factores orientación ideológica y situación laboral parece ser que no han sido estudiados en cuanto a su influencia sobre los efectos del ApS en el estudiantado. Nuestros resultados indican que alumnado de ambas tendencias mejora significativamente en sus habilidades sociales y cívicas después de aplicar el ApS de acuerdo con nuestro diseño, si bien aparece un mayor cambio en el grupo conservador. Al estudiar los niveles alcanzados en el postest, no existen diferencias significativas, es decir, el nivel de desarrollo de habilidades y actitudes sociales es similar en los dos casos. Ruesga et al. (2014) establecen que la situación laboral es determinante en el desempeño académico, si bien, en el caso concreto del ApS no hemos encontrado referencias que vinculen ambas cuestiones. Esta investigación aporta que el grupo que no trabaja mejora significativamente entre el pre y el postest, sin embargo, en el nivel de desempeño alcanzado en el postest no existen diferencias entre el grupo que trabaja y el que no. Es decir, el grupo que trabaja despliega significativamente sus habilidades y actitudes cívicas, pero no supera al que trabaja en su nivel en esta cuestión.

Los factores estudiados influyen en los efectos que sobre las habilidades y actitudes cívicas tiene el ApS aplicado en la formación de docentes en un contexto de interacción con colectivos de niños y niñas con diversidad y en riesgo de exclusión social. Los resultados obtenidos deben ser circunscritos al entorno, situación y muestra en la que se ha realizado la investigación, y pretenden por una parte aportar elementos de decisión en la elección metodológica del colectivo docente y, por otra, incentivar al colectivo investigador en esta temática a aportar más datos que permitan ahondar en los resultados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2016). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312. doi:10.1080/00336297.2016.1224192.
- Brown, K.M., & Bright, L.M. (2017) Teaching caring and competence: Student transformation during an older adult focused service-learning course, *Nurse Education in Practice*, 27, 29-35. doi:10.1016/j.nepr.2017.08.013
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. doi:10.5193/jee34.2.164
- Chiva-Bartoll, O., & Gil-Gómez, J. (Eds) (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro
- 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. doi:10.5209/rced.52164
- Carlson, W., & Witschey, H. (2018). Undergraduate Students' Attitudes Toward Individuals with Disabilities. *Teaching of Psychology*, 45(2), 189-192. doi:10.1177/0098628318762929
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi:10.1080/00986280903172969
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.

- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. doi:10.1080/03054980701450746
- Elejalde, M. J., & Pereira, J. A. (Eds.) (2014). *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*. Bilbao: UPV/EHU.
- Engberg, M. E., & Fox, K. (2011). Exploring the Relationship between Undergraduate Service-Learning Experiences and Global Perspective-Taking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 85-105. doi:10.2202/1949-6605.6192
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition. London: Sage Publications Ltd.
- Fredericksen, P. J. (2000). Does Service Learning Make a Difference in Student Performance? *Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74. doi:10.1177/105382590002300204
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, doi: 56-84. 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
- García López, R., Jover Olmeda, G. y Escámez Sánchez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gargallo, B., Sahuquillo Mateo, P. M., Verde, I., & Almerich, G. (2018) ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su

- percepción del entorno de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-197.  
doi: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-396
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. doi:10.1177/1356336x15582358
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O. Chiva-Bartoll, O., & García López, R. (2016). A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73  
doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45071
- Holland, B. A. (2016). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 63-72.
- Hou, S. I., & Wilder, S. (2017) Age, gender, career track, and rank on faculty service-learning beliefs. En Hou, S.-I (Ed.). *Service-Learning: Perspectives, Goals and Outcomes* (pp. 21-44). Nueva York: Nova Science Publishers, Inc.
- Howari, F., Qafisheh, N., & Nazzal, Y. (2018) Environmental service-learning in the United Arab Emirates: Is it mediated by the effects of biographical and demographical variables?, *Applied Environmental Education & Communication*, 1-13. doi: 10.1080/1533015X.2018.1473820
- Jornet, J. M., González-Such, J., & Perales, M. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (2), 89-110.
- Knight, D. B., Lattuca, L. R., & Kimball, E.W. (2013). Understanding interdisciplinarity: Curricular and organizational features of undergraduate

- interdisciplinary programs. *Innovative Higher Education*, 38(2), 143-158. doi: 10.1007/s10755-012-9232-1
- Lim, Y., Maccio, E. M., Bickham, T., & Dabney, W. F. (2017). Research-based service-learning: outcomes of a social policy course. *Social Work Education*, 36(7), 809-822. doi:10.1080/02615479.2017.1350639
- Miyazaki, T., Anderson, J. B., & Jones, S. (2017). The Influence of Service-Learning on the Civic Attitudes and Skills of Japanese Teacher Education Candidates. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 5, 1-10.
- Mockler, N. (2011). Beyond “what works”: understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. doi:10.1080/13540602.2011.602059
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students’ attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 8(2), 15-26.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. *Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved from <https://nylc.org/standards/>
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O’Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117-133. doi:10.1080/17408989.2017.1342789

- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Puig, J. M. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Barcelona: Graó.
- Ruesga Benito, S. M., da Silva Bichara, J., & Monsueto, S. E. (2014) Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España, *Revista de Educación*, 365, 67-95.doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat., M.F., & Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 155-168, doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210>
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning? A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18, 56-61.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072
- Zorrilla, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante metodología Aprendizaje-Servicio.* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.190841>



**6. Estudio n.º 6 (Objetivo 5). Habilidades cívicas, Aprendizaje-Servicio y expresión corporal en la formación del profesorado: un estudio longitudinal.**

En revisión en la Revista de Investigación Educativa.

**Resumen:** La educación cívica es fundamental dentro de un sistema democrático y la universidad se configura como un buen espacio de aprendizaje para desarrollar valores, habilidades y actitudes cívicas. A su vez, la misión de las instituciones superiores se orienta actualmente hacia un mayor compromiso con la sociedad. Ante este contexto, se propone el Aprendizaje-Servicio como metodología docente, al integrar la prestación de servicios a la comunidad con el aprendizaje de contenidos académicos. El alumnado universitario desarrolla sus competencias académicas, personales, sociales y cívicas, al mismo tiempo que genera un beneficio en la comunidad. El objetivo de esta investigación fue analizar los efectos que produjo la participación en un programa de Aprendizaje-Servicio sobre el desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario dos años después de su realización. El instrumento utilizado para medirlas fue el *Civic Attitudes and Skills Questionnaire* y a través de un diseño pre-experimental con medidas temporales distintas (pretest, posttest1, posttest2) se analiza su evolución. En el Post1 los resultados muestran que se produjo una mejora significativa en las habilidades y actitudes cívicas del alumnado que participó en el programa, estos resultados son consistentes con estudios previos que indican mejoras en estas variables tras la aplicación del Aprendizaje-Servicio. En el Post2 los resultados muestran que los efectos se mantuvieron solo en algunas de las dimensiones del cuestionario dos años después de la participación en el programa, este hecho



concuerta y diverge con investigaciones previas. Estos resultados incitan a continuar con esta línea de estudio para avanzar en la comprensión de los efectos del Aprendizaje-Servicio a largo plazo y amplían la investigación existente en este sentido, respondiendo al requerimiento investigador hallado en la literatura.

**Palabras Clave:** Aprendizaje-Servicio, Educación Física, estudio longitudinal, educación cívica, formación de maestros

### **Civic skills, Service-Learning and body expression in teacher training: a longitudinal study.**

**Abstract:** Civic education is fundamental within a democratic system and the university is a good learning space to develop values, skills and civic attitudes. At the same time, the mission of higher institutions is currently oriented towards a greater commitment to society. In this context, Service-Learning is proposed as a teaching methodology, integrating the provision of services to the community with the learning of academic content. University students develop their academic, personal, social and civic competences, while generating a benefit in the community. The objective of this research was to analyze the effects that participation in a Service-Learning program had on the development of civic skills and attitudes of university students two years after its completion. The instrument used to measure them was the Civic Attitudes and Skills Questionnaire and, through a pre-experimental design with different time measures (pretest, posttest1, posttest2) its evolution is analysed. In Post1 the results show that there was a significant improvement in the civic skills and attitudes of the students who participated in the program. These results are consistent with previous studies that indicate improvements in these variables after the application of Service-Learning. In Post2 the results show that the effects were

maintained in only some of the dimensions of the questionnaire two years after participation in the program. This fact is consistent and diverges from previous research. These results encourage the continuation of this line of study to advance the understanding of the long-term effects of Service-Learning and expand existing research in this regard, responding to the research requirement found in literature.

**Keywords:** Service-Learning, physical education, longitudinal study, civic education, pre-service teacher education.

### **Introducción**

La educación cívica se erige como un elemento fundamental dentro de un sistema democrático y este hecho se ve reflejado a través del desarrollo de acciones y políticas nacionales e internacionales dirigidas a fomentarla.

Si se centra la atención sobre la educación superior, McIlrath, Aramburuzabala y Opazo (2019), concretan que el fomento de la ciudadanía activa y democrática se ha convertido en uno de los retos comunes en toda Europa. Desde las universidades, se llevan a cabo planes y acciones encaminadas a generar un mayor impacto en la sociedad y a que el alumnado desarrolle sus competencias cívicas. Como indica Martínez (2008), la universidad es un referente en la transmisión de los principios éticos de las profesiones y también un lugar en el que se aprenden valores y contravalores, por lo que se configura como un buen espacio de aprendizaje ético en el cual adquirir valores democráticos y de socialización.

En este contexto, cobra sentido la denominada tercera misión de la universidad. De acuerdo con Plantan (2002), la orienta hacia el compromiso con la sociedad y le confiere sentido como espacio de ciudadanía y de responsabilidad cívica. A efectos prácticos, esta visión de la institución universitaria consiste en preparar al alumnado universitario tanto para su incorporación al mundo del trabajo como para ejercer una

ciudadanía activa (Naval, García, Puig y Santos, 2011). Por su parte, Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Mas-Gil (2017) concretan que la responsabilidad social universitaria debe potenciar de manera integrada la correspondencia entre lo que la sociedad demanda a la universidad y la coherencia interna de su actuación.

En la actualidad se atisba el surgimiento de un nuevo paradigma universitario, en el que las funciones de la universidad como institución están cada vez más cerca de fusionarse. Es decir, la docencia, la investigación y la extensión tejen puentes entre ellas (Tapia, 2008), exportando modelos con un enfoque social más humanizador e interpretativo del conocimiento donde la construcción de significados y desarrollo de actitudes, habilidades y competencias sociales y cívicas adquiere una gran relevancia, superando el modelo formativo basado únicamente en el aprendizaje de conocimientos técnicos (Gil-Gómez y Maravé-Vivas, 2017). En esta línea, los anteriores autores, concretan que dentro de este planteamiento cobra especial relevancia el cómo enseñar: la elección de la metodología por parte del colectivo docente es crucial para ahondar en este planteamiento institucional. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) se muestra como una elección metodológica coherente, ya que es un destacado exponente de la conjunción entre las tres misiones universitarias (Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza, 2019).

Según Bringle y Clayton (2012) el ApS es un enfoque educativo combina la adquisición de conocimiento académico con el compromiso cívico. El alumnado pone en práctica en un contexto real conocimientos académicos mientras presta un servicio a la sociedad. El concepto del ApS implica un cambio estructural: el protagonismo recae en el alumnado e incorpora la comunidad como elemento clave sobre la que actuar atendiendo alguna necesidad no cubierta. Persigue conseguir

objetivos académicos y personales por parte del alumnado, a la vez que se contribuye al desarrollo comunitario. Desde estas características, Gil (2012), la define como una metodología activa que integra la prestación de servicios a la comunidad con el aprendizaje de contenidos académicos con una doble intencionalidad: propiciar el aprendizaje académico aplicando conocimientos en contextos reales y desarrollar valores éticos y de ciudadanía prestando un servicio a la comunidad que cubra alguna necesidad no atendida. Paralelamente, Francisco y Moliner (2014) indican que el ApS tiene el propósito de enriquecer y fortalecer la comunidad en la que se actúa al mismo tiempo que desarrolla la responsabilidad cívica del alumnado que lo aplica, preparándolo para identificar y enfrentar situaciones futuras de injusticia social (Martínez-Usurralde y Chiva-Bartoll, 2020).

Para asignaturas del ámbito de la Educación Física (en adelante, EF), el ApS presenta unas características idóneas para desarrollar sus contenidos y competencias (Capella, 2016), contribuyendo a su vez, al desarrollo de la dimensión emocional, académica, social y cívica de la persona que lo aplica. Específicamente, en la formación de maestros y maestras en las que se imparten materias relacionadas con la motricidad y la expresión corporal cobran valor tanto los aprendizajes del saber, cómo del saber hacer y los del saber ser y estar, de acuerdo con el enfoque competencial de Delors (1996). Con la aplicación de esta metodología se puede contribuir al desarrollo integral de la persona, siendo además un beneficio también para la institución educativa y la comunidad por igual (Eyler Giles, Stenson y Gray, 2001). Si la universidad impulsa y desarrolla su compromiso cívico y el de su alumnado, mejorará su papel en la comunidad y educará al alumnado para convertirse en futuros ciudadanos y ciudadanas activas (Jacoby, 2009; Schuetze, 2012).

Pero... ¿qué efectos produce el ApS en el alumnado en relación a las actitudes y habilidades cívicas? Y además... ¿esos efectos permanecen con el paso de los años? Son cuestiones que se sitúan en el centro de la investigación en este campo de conocimiento. Sin duda, es interesante plantearse si los efectos que produce el ApS permanecen en el tiempo y siguen condicionando actitudes y comportamientos personales y/o laborales años más tarde de haberlo aplicado. Dicho de otro modo, se trata de indagar sobre si realmente se contribuye eficazmente con su uso en la etapa formativa a una mejora social duradera que se extienda más allá de esta y ejerza de motor de cambio y transformación social cuando ya se es egresado o egresada.

A nivel bibliográfico, diferentes autores y autoras se han preguntado si los efectos que el ApS produce en el estudiantado universitario tiene un impacto duradero en las actitudes y participación cívica posterior a la etapa universitaria (Astin et al., 2006; Billig y Furco, 2002). Sin embargo, la limitación y falta de investigaciones sobre los efectos que produce el ApS a largo plazo es una de las líneas de investigación que la comunidad investigadora pone en el centro de estudio (Cooks y Scharrer, 2006; Fenzel y Peyrot, 2005; Steinke y Buresh, 2002; Warchal y Ruiz, 2004). Si bien actualmente van surgiendo estudios sobre esta temática, sigue habiendo una notable falta de estudios longitudinales que midan los efectos del ApS en relación a las habilidades y actitudes cívicas. Autores como Seban (2019), Maloney y Griffith (2013) y Ruiz-Montero, Chiva-Bartoll, Salvador-García y Martín-Moya (2019) indican que se necesitan estudios a más largo plazo para medir los efectos permanentes en el estudiantado

Entre los estudios longitudinales existentes sobre los efectos a largo plazo del ApS sobre variables cívicas, destaca el de Astin, Sax y Avalos (1999) quienes

indican que los efectos permanecen hasta cinco años después de la graduación universitaria y se reflejan en las actitudes del estudiantado hacia la responsabilidad social y un mayor compromiso para servir a sus comunidades. Por su parte, Fenzel y Peyrot (2005), muestran que el ApS está positivamente relacionado con las actitudes del alumnado hacia la responsabilidad personal y social, así como con la participación en los servicios comunitarios; Astin et al., (2006) y Fullerton, Reitenauer y Kerrigan (2015) concretaron que el alumnado puede desarrollar una mayor participación en la comunidad en el futuro; Keen y Hall (2009) informaron sobre aumentos positivos en las habilidades cívicas e interpersonales del estudiantado; Newman y Hernández (2011) hallaron que quienes participaron en un programa de ApS practicaron servicio comunitario después de la graduación y planeaban hacer servicio comunitario en el futuro, hecho que respalda la conclusión de que las personas participantes interiorizaron la responsabilidad social; Vogelgesang y Astin (2000) y Vogelgesang (2009) en varios estudios longitudinales han mostrado beneficios cívicos varios años después de la intervención, mostrando que la participación en el programa de ApS produjo resultados positivos pronosticados para valores cívicos. Por último, Moely e Ilustre (2013) revelaron que después de un periodo de dos años el alumnado mantuvo estables actitudes, conocimientos y habilidades cívicas y, en una investigación posterior sobre el mismo grupo, Moely e Ilustre (2016) informaron que el estudiantado aumentó en participación comunitaria, conocimientos académicos, actitudes hacia la justicia social, habilidades interpersonales y conocimiento cívico. También obtuvieron resultados positivos en entendimiento cultural, habilidades sociales y de liderazgo.

Si bien no hemos encontrado investigaciones específicas sobre los efectos del ApS sobre las habilidades y actitudes cívicas a largo plazo en el ámbito de

aplicación específica de la EF, si podemos encontrar numerosas investigaciones a corto plazo que concretan efectos positivos en estudiantes de maestro o maestra y en EF. La literatura indica que les convierte en personas más reflexivas y capaces de resolver problemas de interacción personal (Bernadowski, Perry y Del Greco, 2013); también desarrolla su identidad cívico-política, comprensión de la ciudadanía, responsabilidad sobre sus propias acciones y la conciencia de sí mismos en relación con los demás y sus comunidades (Iverson y James, 2013); desarrolla sus habilidades y actitudes cívicas (Maravé-Vivas, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2019); desarrolla la personalidad eficaz (Chiva-Bartoll, Gil-Gómez y Zorrilla-Silvestre, 2019); genera actitudes más positivas hacia las necesidades educativas especiales (Wilkinson, Harvey, Bloom, Jooper y Grizenko, 2013) y desarrolla habilidades interpersonales y un mayor conocimiento de los problemas de justicia social (Asghar y Rowe, 2017; Whitley, Walsh, Hayden y Gould, 2017).

Tras la revisión de la literatura, se hace patente la falta de estudios longitudinales que permitan valorar la permanencia de los aprendizajes relacionados con las habilidades y actitudes cívicas después de haber aplicado el ApS (Maloney y Griffith, 2013; Ruiz-Montero et al., 2019; Seban, 2019). Este hecho permite situar el foco investigador en este campo poco explorado y de una importancia capital, ya que hablamos de rentabilizar socialmente los aprendizajes en la etapa formativa cuando ya se está en el mercado laboral o insertado laboralmente.

## **Método**

### **Diseño de investigación**

Para el estudio se optó por un diseño pre-experimental, con una intervención basada en un grupo seleccionado por conveniencia. Este tipo de diseños se consideran adecuados en el campo de las ciencias sociales, dado el especial

contexto en el que se desarrollan las investigaciones (Campbell y Stanley, 2005). Se aplicó un diseño pretest-postest1-Pretest2, con medidas temporales distintas en las que se analiza la evolución de las habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario.

### **Objetivo**

Esta investigación pretende analizar los efectos del ApS sobre el desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas del alumnado universitario dos años después de su realización.

En base a los resultados de las investigaciones previas, en se plantean dos hipótesis, formuladas de acuerdo a un estudio longitudinal sobre los cambios y evolución de las habilidades y actitudes cívicas de alumnado universitario que siguió un programa de ApS en una asignatura del ámbito de la Didáctica de la Expresión Corporal dentro de los estudios del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil. Son las siguientes:

Hipótesis 1: La participación en el programa de ApS producirá una mejora significativa en las habilidades y actitudes cívicas del alumnado.

Hipótesis 2: Los efectos sobre las habilidades y actitudes cívicas se mantendrán dos años después de la participación en el programa.

### **Muestra**

La muestra se generó a través de un muestreo no probabilístico y por conveniencia a partir de un grupo natural creado aleatoriamente. Está constituida por alumnado perteneciente al cuarto curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil, cuestión que hace surgir un sesgo en cuanto al sexo, ya que hay una marcada predominancia del femenino, aunque es representativo de la tipología de los grupos de esta titulación.



Como se ha indicado, se trata de un estudio longitudinal en el que se han realizado tres mediciones a lo largo del tiempo (pretest, posttest1, posttest2). Inicialmente, en el pretest, estuvo formada por 123 estudiantes en 2017. La muestra quedo reducida en el posttest1 a 98 estudiantes en 2018 y, finalmente, en el posttest2 a 54 estudiantes en 2020.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado en esta investigación fue el cuestionario *Civic Attitudes and Skills Questionnaire* (CASQ), validado por Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland (2002). Tiene 44 ítems que miden las actitudes y habilidades cívicas, y analiza seis dimensiones: acción cívica (intención futura de involucrarse en algún servicio a la comunidad), desarrollo de habilidades interpersonales y de resolución de problemas (capacidad para escuchar, trabajar cooperativamente, hacer amigos, colocarse en el lugar de otro y desarrollar el pensamiento lógico y analítico para resolver problemas), conciencia política (conocimiento de cuestiones y eventos políticos de carácter local y nacional), habilidades de liderazgo (capacidad para ser eficaces como líderes), actitudes hacia la justicia social (actitudes sobre la pobreza y la desgracia de los demás, así como sobre la capacidad de proponer soluciones) y actitudes hacia la diversidad (apreciación y valoración de relaciones con personas de diversos orígenes y características). Algunos ejemplos de ítems son: “Puedo resolver exitosamente conflictos con otros”, “Estoy al tanto de los eventos que pasan en mi comunidad local”, “Tengo la habilidad de liderar un grupo de gente” o “Necesitamos cambiar la actitud de la gente para resolver problemas sociales”. Su consistencia interna es de .88 (Moely et al., 2002) y se responde a través de una escala *Likert* con puntuaciones del uno al cinco, donde el uno representa la posición “nada de acuerdo” y el cinco la “completamente de acuerdo”.

### **Programa de Aprendizaje-Servicio**

El alumnado participante en la investigación cursó la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Se trata de una asignatura obligatoria dentro del plan de estudios del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil que se ofrece en la Universitat Jaume I de Castelló. Tiene carácter anual, una carga de seis ECTS y de su docencia se encarga el área de la Didáctica de la Expresión Corporal. En ella se aplicó la metodología ApS para trabajar sus contenidos, relacionados con enseñar a futuros docentes de esta etapa a trabajar la expresión corporal y la motricidad a través del juego motor.

El alumnado de la asignatura, agrupado en equipos de intervención de cuatro o cinco personas, planificó y ejecutó sesiones de juegos motores y de expresión corporal con el objetivo de ayudar a mejorar el desarrollo motor, la expresión corporal y la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional. Estos pertenecían a seis entidades del entorno socio-educativo de la zona, caracterizadas por atender a niños y niñas con diversidad funcional y/o problemas de exclusión social. El programa se diseñó siguiendo las pautas de calidad recomendadas por el National Youth Leadership Council (2008). Cabe destacar que cada grupo de intervención empleó 25 horas de media en la aplicación didáctica, que se realizó siguiendo las fases de detección de necesidades, planificación, ejecución, reflexión, demostración y evaluación descritas para el ApS por Puig (2015), de las cuales cada alumno/a realizó 8 horas de servicio directo (sesiones prácticas puestas en práctica con niños y niñas con diversidad funcional).

### **Proceso de análisis de datos**

El tratamiento de datos fue llevado a cabo de forma descriptiva (media  $\pm$  desviación estándar) e inferencial. Tras la verificación de la distribución normal de la

muestra (Kolmogorov Smirnov), llevamos a cabo un análisis ANOVA de un factor (cuestionario CASQ) en tres tomas temporales distintas (Pre x Post1 x Post2), concordantes con la verificación de las hipótesis planteadas y de acuerdo con el estudio longitudinal objeto de estudio. Posteriormente se hace una comparación de los valores Pre, Post1 y Post2 aplicando el post-hoc de Bonferroni, para determinar entre qué muestras aparecen diferencias significativas.

En ambos análisis, consideramos significativas aquellas diferencias cuando  $p \leq 0.05$ . Añadimos el análisis del tamaño del efecto calculando la Eta al cuadrado y la  $d$  de Cohen, considerando este último valor según la escala de Sawilowsky (2009): muy bajo ( $d=.01$ ), bajo ( $d=.2$ ), medio ( $d=.5$ ), fuerte ( $d=.8$ ), muy fuerte ( $d=1.2$ ) y enorme ( $d=2.0$ ). También obtuvimos los valores del Intervalo de confianza ( $ICC_{95\%}$ ). Este análisis fue llevado a cabo a través del software SPSS (V26, Chicago, Il., USA).

## Resultados

En primer lugar (tabla 1), se presentan los valores descriptivos obtenidos globalmente en el cuestionario CASQ en los tres momentos de medida: inicialmente (Pre), nueve meses después coincidiendo con el final de la aplicación del programa de ApS en la asignatura (Post1) y 24 meses después de finalizar la aplicación (Post2).

Tabla 1  
*Descriptivos CASQ*

	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
Pretest	3,7827	,32763
Postest1	3,8917	,42392
Postest2	3,6742	,23025

A continuación (tabla 2), se presentan los resultados del análisis de la varianza aplicado sobre las tres medidas temporales de la variable dependiente (cuestionario CASQ), utilizando los datos globales.

Tabla 2  
*Análisis de la varianza*

	<b>Media cuadrática</b>	<b>Sig.</b>
Entre grupos	,853	,001
Dentro de grupos	,124	

Los resultados de la comparación muestran un valor  $p < 0.05$  por lo que se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos en el CASQ a nivel global.

Como se ha explicado, el cuestionario abarca seis dimensiones. Esto indica la conveniencia de analizar la existencia de variaciones en cada una de ellas, para profundizar en el estudio de los cambios en las habilidades y actitudes cívicas del estudiantado de la muestra. La tabla 3 muestra el análisis de la varianza en cada una de las dimensiones del CASQ.

Tabla 3  
*Anova CASQ por dimensiones (pre, post1, post2)*

<b>Dimensiones</b>		<b>Media cuadrática</b>	<b>Sig.</b>
Acción cívica	Entre grupos	,881	,103
	Dentro de grupos	,384	
Habilidades interpersonales	Entre grupos	,299	,321
	Dentro de grupos	,262	
Conciencia política	Entre grupos	,508	,190
	Dentro de grupos	,303	
Habilidades de liderazgo	Entre grupos	,995	,032
	Dentro de grupos	,353	
Actitudes hacia la justicia social	Entre grupos	7,932	,000
	Dentro de grupos	,249	
Actitudes hacia la diversidad	Entre grupos	7,510	,000
	Dentro de grupos	,360	

El análisis por dimensiones muestra que en acción cívica, habilidades interpersonales y conciencia política los resultados son parejos ( $p > 0.05$ ), es decir no hay cambios significativos entre las diversas medidas. La situación es diferente en las restantes dimensiones (habilidades de liderazgo, actitudes hacia la justicia social y actitudes hacia la diversidad) en las que el valor  $p$  es inferior a 0.05, por lo que asumimos diferencias significativas. Dada su existencia es conveniente determinar en cada dimensión entre qué medidas se obtienen estas diferencias. A continuación, en la tabla 4 se presentan los valores descriptivos por dimensiones del CASQ en cada toma de datos.

Tabla 4  
*Descriptivos por dimensiones CASQ*

<b><i>Dimensiones</i></b>	<b><i>Pre (media ± DS)</i></b>	<b><i>Post1 (media ± DS)</i></b>	<b><i>Post2 (media ± DS)</i></b>
Acción cívica	3.67 ± 0.53	3.77 ± 0.70	3.73 ± 0.69
Habilidades interpersonales	4.32 ± 0.40	4.43 ± 0.42	4.43 ± 0.35
Conciencia política	3.04 ± 0.56	3.08 ± 0.60	3.18 ± 0.54
Habilidades de Liderazgo	3.03 ± 0.64	3.19 ± 0.70	3.32 ± 0.39
Justicia social	4.12 ± 0.42	4.27 ± 0.47	3.42 ± 0.32
Actitudes hacia la diversidad	3.78 ± 0.61	3.86 ± 0.62	3.11 ± 0.37

Para determinar las diferencias entre las medidas se utilizó el estadístico post-hoc de Bonferroni. Se puede observar que los valores son similares en las dimensiones de acción cívica, habilidades interpersonales y conciencia política en los tres test realizados (Pre, Post1 y Post2), no presentando diferencias estadísticamente significativas.

Los valores de la dimensión de Liderazgo fueron ligeramente superiores en los Post1 y Post2. Las diferencias significativas se obtuvieron entre el Pre y Post2 ( $F_{2,159}=3,330$ ;  $p=0.038$ ;  $d= -0.54$ ; IC: -0.567, -0.017;  $\eta^2$ : 0.040).

El valor medio de la dimensión “actitudes hacia la justicia social” aumentó en el Post1, pero disminuyó en el Post2, mostrando diferencias estadísticamente significativas al comparar el Pre con el Post1 ( $p<0.000$ ;  $d= 0.336$ ; IC: -0.89, -0.508), el Post1 con el Post2 ( $p<0.00$ ;  $d= -2.114$ ; IC: -1.04, -0.656) y el Pre con el Post2 ( $F_{2,159}= 65.512$ ;  $p<0.001$ ;  $\eta^2$ : 0.452).

La “actitud hacia la diversidad” también aumentó en el Post1, pero disminuyó en el Post2, mostrando diferencias estadísticamente significativas ( $F_{2,159}=31.438$ ;  $p<0.000$ ;  $\eta^2$ : 0.283). El mismo efecto se da al comparar el Pre con el Post1 ( $p<0.000$ ;  $d= -1.469$ ; -1.004, -0.499) y el Pre con el Post2 ( $p=0.000$ ;  $d= 0.130$ ; IC: -0.926, -0.421). Tanto en esta dimensión como en la anterior, se dan diferencias significativas en cada una de las medidas del estudio.

## **Discusión y conclusiones**

Esta investigación tiene el objetivo de analizar los efectos del ApS sobre el desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas en un grupo de estudiantado de maestro que cursó una asignatura del ámbito de la EF en la que se empleó esta metodología. Las hipótesis planteadas hacen referencia a que la participación en el programa de ApS producirá una mejora significativa en las habilidades y actitudes cívicas del alumnado (H1) y estos efectos se mantendrán dos años después de la participación en el programa (H2).

El ANOVA realizado a nivel global muestra la existencia de diferencias significativas entre los valores medios obtenidos en el CASQ. Observando los valores medios obtenidos en cada toma de datos se determina que existe un

aumento de 0.11 puntos entre la media en el pretest y la media en el posttest1, mientras que entre el posttest1 y el posttest2, este valor disminuye 0.22 puntos. El estadístico nos indica que ha existido una mejora en las habilidades y actitudes cívicas en el primer intervalo temporal y una posterior disminución de estas en el segundo intervalo temporal. Es complejo analizar estos resultados de forma general, pero parecen estar relacionados con las expectativas del alumnado y con sacarles de su zona de confort en el sentido de abrirles los ojos a la existencia de realidades sociales que hasta el momento les pasaban desapercibidas. La mejora en las habilidades y actitudes cívicas halladas en el primer momento temporal (entre el inicio de la intervención con ApS y su finalización) puede explicarse como reacción a las vivencias derivadas de la interacción con niños y niñas que tienen verdaderas dificultades en su vida habitual, bien consecuencia de la diversidad funcional o de la exclusión social que sufren. El impacto sobre su personalidad, sobre su mundo interno es importante (Gil et al., 2015) y parece una consecuencia lógica la aparición de conductas de ayuda, de entendimiento, de intentar organizar acciones para colaborar en la mejora de la situación personal de los niños, niñas y sus familias. En resumen, un mejor entendimiento de qué es la justicia social a partir de la experiencia real que les ha provocado el ApS. Estos resultados se ubican en la línea de la mayor parte de estudios que reportan mejoras en estos campos inmediatamente después del uso del ApS, y especialmente después del uso de esta metodología en el campo de la EF que tiene unas particularidades de interacción personal muy marcadas (Bernadowski, et al., 2013; Maravé-Vivas et al., 2019; Whitley et al., 2017).

Pero es el efecto de disminución de las habilidades y actitudes cívicas en el tiempo (posttest2) el que verdaderamente llama la atención de estos resultados.

Estamos ante un hallazgo realmente impredecible y de una interpretación difícil e interesante. La bibliografía sobre la que apoyarse para discutir este resultado de la investigación parece aportar indicios en sentido contrario, es decir que los efectos sobre estas habilidades se mantienen en el periodo temporal estudiado (dos años) e incluso más allá (Astin et al., 1999; Astin et al., 2006; Fullerton et al., 2015; Vogelgesang y Astin, 2000; Vogelgesang, 2009). Dos explicaciones pueden justificar este efecto. Por una parte, el ApS es muy contextual y está ligado a la cultura, usos y costumbres de cada comunidad. No existen referencias de estudios longitudinales en nuestro contexto, por lo que las comparaciones con estudios realizados en otros lugares pueden no ser una referencia adecuada. Esta tesis incita a continuar con esta línea de estudio para avanzar en la comprensión de los efectos del ApS sobre aspectos tan complejos como la personalidad humana, conductas, actitudes y la creación de la identidad docente (Alonso-Belmonte, 2012; González, 2013). Por otra parte, y más potente probablemente, volvemos a las expectativas del alumnado y al despertar de su conciencia crítica. Después de la intervención tienen mucha más información sobre el mundo de la diversidad, la exclusión y sus problemáticas. Al pasar el tiempo y poder contrastar la realidad con lo vivido pueden llegar a ser conscientes de las dificultades de este alumnado y ponerlas en el contexto de la sociedad en la que viven, adquiriendo conciencia del largo camino que queda por recorrer para su inclusión. Esto puede desmotivar, desmontar expectativas y, como consecuencia del cese del estímulo generador, tener respuestas con más perspectiva sobre sus limitaciones en las habilidades y actitudes cívicas. Y la lejanía hace cesar la voluntad de participar. En todo caso, se abre todo un nuevo campo de estudio en esta dirección que en futuros estudios conviene retomar.



## **Discusión por dimensiones**

Conviene discutir los resultados por dimensiones para profundizar en la investigación. El ANOVA realizado indica que hay tres dimensiones en las que no se aprecian diferencias significativas entre las medidas (acción cívica, habilidades interpersonales y conciencia política). La evolución de la puntuación media que obtienen en cada caso (ver tabla 4) muestra ligeros aumentos en los tres casos a favor del postest1 y mantienen el efecto en el postest2, sin llegar a la significatividad. Es decir, se observa una tendencia de mejora sostenida en el tiempo, aunque de carácter leve.

Tanto la acción cívica como la conciencia política son dimensiones estrechamente relacionadas con la aparición de actitudes activas hacia la participación social, desde el entendimiento de la necesidad sobre la que se está trabajando y la interpretación sobre como la administración las atiende. Y es que de acuerdo con Martínez-Usurralde y Chiva-Bartoll (2020) es absolutamente esencial que la escuela esté estrechamente vinculada con la sociedad a través de un compromiso explícito de transformación social. La mayoría del alumnado participante en el programa de ApS es la primera vez que se enfrenta a una situación directa y real de participación social, que requiere algo más que un apoyo sin implicación directa y esto requiere un proceso de interiorización. Probablemente en esta situación encuentre explicación esta mejora leve pero sostenida en las dimensiones citadas, todo ello refrendado por estudios que encuentran mejoras en nuestra línea (Astin et al.,1999; Astin et al., 2006; Fenzel y Peyrot, 2005; Fullerton, et al., 2015; Iverson y James, 2013; Maravé-Vivas et al., 2019; Moely e Ilustre, 2016; Vogelgesang, 2009).

La evolución en la dimensión de habilidades interpersonales, sin ser significativa, sufre un aumento sensible en el postest1 y se mantiene estable en el postest2, evolución que se consigue a pesar de partir de un valor medio muy elevado (4.32 puntos). Keen y Hall (2009), Moely e Ilustre (2016) y Whitley et al., (2017) documentan aumentos en estas habilidades, compatibles con nuestros resultados. Trabajar con colectivos de niños y niñas con diversidad funcional requiere necesariamente mejorar las habilidades de comunicación, escucha e interacción para poder prepararse sesiones prácticas adecuadamente, al necesitar información de las familias y colaboración con iguales. Poner en juego estas competencias explica la mejora obtenida en la dimensión. Recordemos que la prestación del servicio consiste en la preparación y puesta en práctica de sesiones de juegos motores y expresión corporal. La especificidad y especial dificultad de este campo en lo tocante a llevar a la práctica sesiones para colectivos con diversidad funcional, planificadas previamente, requiere el desarrollo y perfeccionamiento de otra capacidad: la resolución de problemas, cuestión nuclear en las habilidades interpersonales. El profesorado de la escuela actual debe saber cómo gestionar los conflictos que se producen en el aula, así como enseñar a su alumnado a gestionarlos (Morris-Rothschild y Brassard, 2006), por lo que cualquier aprendizaje en este aspecto tiene un valor capital. Los y las futuros docentes de la muestra han avanzado en este campo, efecto también encontrado en la aplicación de ApS por Bernadowski et al., (2013).

El uso del estadístico post-hoc de Bonferroni ha permitido delimitar que en las dimensiones actitudes hacia la justicia social y actitudes hacia la diversidad se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre cada una de las medidas (Pre, Post1 y Post2). Sin embargo, no siempre son mejoras en las

habilidades y actitudes cívicas, sino que en algunos casos se detecta una disminución. En la dimensión habilidades de liderazgo, aunque la puntuación media va aumentando en cada medida, la significatividad se encuentra entre el pretest y el postest2.

York-Barr y Duke (2004) sostienen que el liderazgo del profesorado es el proceso mediante el cual este influyen en su grupo de iguales, en el personal de dirección, así como en otros miembros de la comunidad escolar con el objetivo de mejorar la enseñanza. Childs-Bowen, Moller y Scrivner (2000), por su parte, consideran que el profesorado es líder cuando afecta en el aprendizaje del estudiantado, contribuye a mejorar la escuela y empodera a otros agentes para participar en el proceso de mejora educativa. Consecuentemente, es fundamental implementar usos metodológicos en la formación de maestros y maestras que desarrollen estas habilidades. Con el uso del ApS se reporta en nuestro estudio una mejora progresiva y significativa longitudinalmente, coincidente con los resultados de Moely e Ilustre (2016). No extraña la mejora si se analiza en clave de las demandas experimentadas por la muestra ante una situación de docencia real para alumnado con diversidad funcional. La dirección de sesiones tan particulares requiere necesariamente liderazgos para tener éxito en las mismas.

La dimensión actitudes hacia la justicia social tiene un incremento en la puntuación en el postest1 significativa. Quiere decir que el alumnado mejora en estas actitudes durante la intervención con ApS. De acuerdo con Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond (2009), es importante que el profesorado aprenda a enseñar a su alumnado a propiciar la inclusión de colectivos que han sido vulnerados. Abundando en esta opción, Martínez-Usurralde y Chiva-Bartoll (2020) opinan que el papel fundamental del ApS radica en crear conciencia entre el estudiantado y prepararlo

para identificar y enfrentar situaciones futuras de injusticia social. Los resultados obtenidos en la investigación responden a estos planteamientos, mostrando el ApS como una herramienta adecuada a corto plazo, coincidiendo con los estudios de Newman y Hernández (2011) y Whitley et al. (2017). La duda asalta sobre los resultados obtenidos a largo plazo. Si bien autores como Moely e Ilustre (2016) reportan que los efectos perduran en el tiempo, en esta investigación aparece una caída significativa de las actitudes hacia la justicia social entre el postest1 y el postest2, es decir, no perduran en el intervalo temporal de 2 años. La explicación puede deberse a que el cese del estímulo generador (interacción con el colectivo vulnerado, en nuestro caso niños y niñas con diversidad funcional y/o en riesgo de exclusión) y la propia vivencia educativa universitaria, ciertamente intensa académica y personalmente, pueden difuminar estas actitudes. Para contrarrestar este efecto proponemos optimizar la metodología, intensificar las fases de reflexión y procurar la extensión a más asignaturas del ApS. Se abre aquí una línea de investigación en la que insistir.

Este mismo efecto se replica en la dimensión actitudes hacia la diversidad. Sin duda, es una dimensión crucial para la formación de maestros y maestras, en línea con las directrices marcadas por la legislación educativa actual. Tartwijk, Brok, Veldman y Wubbels (2009) consideran que el profesorado debe saber cómo enseñar a convivir en aulas multiculturales, siendo esta una realidad de las aulas actuales. En nuestro programa el alumnado tuvo contacto intenso con aulas de este tipo y con una variedad importante de problemas relacionados con la diversidad funcional. La novedad, las emociones vividas, la retroalimentación continua con sus iguales y con el profesorado pueden explicar la mejora en el primer postest, resultados que nos alinean con Wilkinson, et al., (2013). Nuevamente divergimos del

estudio longitudinal de Moely e Ilustre (2016), al no mantenerse las actitudes hacia la diversidad en el posttest2. Probablemente se requiera más exposición al estímulo y más coordinación en los usos metodológicos del profesorado universitario. De la misma forma, se anima a la comunidad investigadora a publicar estudios longitudinales sobre los efectos del ApS para poder avanzar en la consolidación de esta metodología.

De acuerdo con esta discusión y las conclusiones que se han ido desgranando, se acepta la H1: la participación en el programa de ApS ha producido una mejora significativa en las habilidades y actitudes cívicas del alumnado y se acepta parcialmente la H2: los efectos sobre las habilidades y actitudes cívicas se mantienen únicamente en algunas dimensiones dos años después de la participación en el programa, mientras en otras disminuyen o aumentan.

Dada la patente escasez de estudios longitudinales que analicen los efectos del ApS a largo plazo y el requerimiento investigador a profundizar sobre este aspecto, esta investigación pretende arrojar luz en este sentido e incentivar al colectivo investigador a aportar más datos que permitan ahondar en esta línea. No obstante, cabe señalar que los resultados obtenidos deben ser circunscritos al entorno, situación y muestra en la que se ha realizado la investigación.

### **Referencias bibliográficas**

- Alonso-Belmonte, I. (2012). I feel as if I were a real teacher: An analysis of EFL student teachers' evaluative discourse through appraisal theory. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 65, 13-28.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., . . . Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A*

- study of students and faculty*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.
- Astin, A. W., Sax, L. J., & Avalos, J. (1999). The Long-Term Effects of Volunteerism During the Undergraduate Years. *The review of higher education*, 21(2), 187-202.
- Bernadowski, C., Perry, R., & Del Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self- Efficacy through Service Learning: Lessons Learned, *International Journal of Instruction*, 6(2) 67-86.
- Billig, S., & Furco, A. (2002). *Advances in service-learning research: Vol. 2. Service-learning through a multidisciplinary lens*. Greenwich, CT: Information Age.
- Bingle, R. G., & Clayton, P.H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? In: Mac Ilrath, L, Lyons, A, Munck, R (eds). *Higher Education and Civic Engagement*. New York: Comparative Perspectives.
- Campbell, D., y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje Servicio* (tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 27-34.
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J., & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.303>

- Cooks, L., & Scharrer, E. (2006). Assessing Learning in Community Service-Learning: A Social Approach. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 13(1), 44-55
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Eyler, J, Giles, D.E., Stenson, C. M., & Gray J.G (2001). At a Glance: What We Know about the Effects of Service-learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, *Higher Education*, 139.
- Fenzel, L. M., & Peyrot, M. (2005). Comparing College Community Participation and Future Service Behaviors and Attitudes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 23-31.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2014). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Fullerton, A., Reitenauer, V. L., & Kerrigan, S. M. (2015). A grateful recollecting: The long-term impacts of service learning on college graduates. *Journal for Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 65-92.
- Gil Gómez, J. (2012) *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral), Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó., y 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), 53-73. doi:10.5209/rev\_rced.2016.v27.n1.45071

- Gil, J., Chiva, O. y Martí, 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., y Maravé-Vivas, M. (2017). ¿Cómo innovar en una asignatura universitaria del ámbito de la expresión corporal? El uso combinado de metodologías activas y experienciales (492-498). En el libro de la VI Jornada Nacional sobre estudios universitarios y II Taller de Innovación Educativa. Competencias: formación y evaluación. Publicaciones de la Universitat Jaume I: Castellón de la Plana.
- González, G. (2013) *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica* (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Iverson, S. V., & James, J. H. (2013). Self-Authoring a Civic Identity: A Qualitative Analysis of Change-Oriented Service Learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 88-105. doi:10.1515/jsarp-2013-0006
- Jacoby, B (2009). *Civic engagement in today's higher education: An overview*. In: Jacoby B and Associates (eds) *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: John Wiley y Sons, pp. 5-30.
- Jordan, A., Schwartz, E., & Mcguie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Keen, C., & Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.



- Maloney, S. M., & Griffith, K. (2013). Occupational Therapy Students' Development of Therapeutic Communication Skills During a Service-Learning Experience. *Occupational Therapy in Mental Health, 29*(1), 10-26.
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Ò. (2019). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio. Un estudio en el área de Expresión corporal, *Bordón. Revista de Pedagogía, 71*(3), 169-183, doi: 10.13042/Bordon.2019.68338
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*. En Miquel Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro: Barcelona.
- Martínez-Usarralde, M-J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Inclusivity and social justice through service-learning in the era of biopolitics EN Humanistic futures of learning Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks. UNESCO: Paris.
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio: análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (24)*80,149-172.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., y Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(75), 1-23. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769>

- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., & Opazo, H. (2019). Introduction. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (1-9). Oxford, UK: Routledge
- Moely, B. E., & Ilustre, V. (2013). Stability and change in the development of college students' civic attitudes, knowledge, and skills. *Michigan Journal of Community Service Learning, 19*(2), 21-35.
- Moely, B. E., & Ilustre, V. (2016). Outcomes for Students Completing a University Public Service Graduation Requirement: Phase 3 of a Longitudinal Study. *Michigan Journal of Community Service Learning, 22*(1) 16-30.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning, 8*(2), 15-26.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management, *Journal of School Psychology, 44*(2), 105-121.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved from <https://nylc.org/standards/>
- Newman, C., & Hernández, S. (2011). Minding Our Business: longitudinal effects of a Service-Learning experience on Alumni. *Journal of College Teaching y Learning, 8*, 8.
- Plantan, F. (2002). *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility: Final General Report*. Estrasburgo: Council of Europe Steering Committee for Higher Education and Research

- Puig, J. M. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Barcelona: Graó.
- Naval, C., García López, R., Puig, J.M., y Santos Rego, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios, *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Ruiz-Montero, P., Chiva-Bartoll, Ò., Salvador-García, C., & Martín-Moya, R. (2019). Service-Learning with College Students toward Health-Care of Older Adults: A Systematic Review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4497; doi:10.3390/ijerph16224497
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 26.
- Schuetze, H. G. (2012). *Universities and their communities-Engagement and service as primary mission*. In: Mac Ilrath L, Lyons A and Munck R (eds) Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives. New York: Palgrave MacMillan, pp. 61-77.
- Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35.
- Steinke, P., & Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8(2), 5-14.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias, en M. Martínez (ed.) (2008) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universitat de Barcelona

- Tartwijk, J., Brok, P., Veldman, L., & Wubbels, T.H. (2009). Teachers' practical Knowledge about classroom management in multicultural classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460.
- Vogelgesang, L. J. (2009). Civic engagement and servicelearning: The challenge and promise of research. In B. E. Moely, S. H. Billig, y B. A. Holland (Eds.), *Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 237-250). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Vogelgesang, L.J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25-34.
- Warchal, J., & Ruiz, A. (2004). The Long-term Effects of Undergraduate Service-Learning Programs on Postgraduate Employment Choices, Community Engagement, and Civic Leadership. In *New Perspectives in Service-Learning: Research to Advance the Field*, 87-106.
- Whitley, M. A. Walsh, D., Hayden, L., & Gould D. (2017). Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course, *Journal of Teaching in Physical Education*, 36 (4), 419-429.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 475-491. doi:10.1080/17408989.2012.690385
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). *What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. doi:10.3102/00346543074003255



## **7. Estudio n.º 7 (Objetivo 6). El Aprendizaje-Servicio en la formación de futuros maestros y maestras. Patios inclusivos a través del juego motor y la expresión corporal**

Aceptado para su publicación en 2019 en la Editorial UNED

### **1. Introducción**

El Aprendizaje-Servicio (ApS, en adelante) está conceptualizado como una metodología experiencial y activa. No obstante, a nuestro entender, una de sus principales virtudes es que hace efectivo el viejo principio educativo de que el aprendizaje debe estar vinculado al medio social, físico y humano en el que vive la persona que aprende, cuestión esencial para poder dotar de significado real los aprendizajes. Esta característica del ApS abre todo un mundo de posibilidades en cuanto a las competencias a desarrollar en el estudiantado y respecto a las posibilidades didácticas nuevas que pueden aprovechar los docentes. ¿Qué mejor opción formativa que ayudar de verdad a que los estudiantes aprendan a interpretar el mundo que les rodea en clave crítica? ¿Qué mejor opción que romper los techos de las aulas e interactuar con la sociedad para formarse? ¿Qué mejor opción que aprender mejorando el entorno en el que uno vive? Difícil contestar a estas cuestiones con otra opción que no sea el ApS.

Para enfocar adecuadamente este capítulo no quisiéramos dejar de mencionar otra particularidad configuradora del ApS. Esta metodología la podemos asimilar a un paraguas bajo el cual se cobijan otras estrategias, procedimientos y acciones metodológicas. Es decir, su uso no soluciona una cuestión básica y muy práctica para un docente: ¿Cómo organizo mi clase de mañana? El ApS no es una estrategia concreta, es más bien una forma de entender la acción educativa. Desde

esta perspectiva, nos gusta entenderlo como un paradigma global que impregna nuestra forma de enseñar, pero que requiere de otras estrategias para su implementación. Es en este punto en el que surge el aprendizaje cooperativo como elemento de todo punto imprescindible para llevar a la práctica proyectos de ApS eficaces.

El presente capítulo presenta una experiencia de inclusión educativa realizada a través de una aplicación de ApS con alumnado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I en el Centro de Educación Infantil y Primaria Tombatossals (CEIP Tombatossals, en adelante) de la ciudad de Castelló de la Plana. Concretamente el ApS se utilizó en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”, materia que se imparte en el segundo curso del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I.

En este proyecto se perseguían dos objetivos principales. En relación al alumnado universitario, se pretendía desarrollar las competencias relacionadas con los contenidos curriculares de la asignatura. En relación a los receptores del servicio, se perseguía mejorar el grado de inclusión social de las niñas y niños del aula de Comunicación y Lenguaje del centro educativo en el que se intervino. En los primeros apartados se analizan los conceptos implicados en la fundamentación de la aplicación ApS, aportando la base conceptual de la misma, para continuar describiendo el proyecto Patios Inclusivos para acabar realizando una evaluación del mismo.

## 2. El aprendizaje-servicio en la formación de futuros maestros y maestras

La profesión docente no puede ser entendida en la actualidad y en el futuro sin un componente de transformación de la sociedad desde la educación, cuestión que conlleva la necesidad de desarrollar en los futuros y futuras docentes competencias sociales que les permitan interpretar el entorno y hacer que sus alumnos realicen el mismo aprendizaje. La metodología del ApS permite incidir en este tipo de formación, configurándose como un recurso extraordinariamente importante para entender contextos sociales e interiorizar valores relacionados con la justicia social.

Los efectos del uso del ApS en el futuro profesorado han sido tema de estudio en la investigación educativa. En este sentido, Conway, Amel y Gerwien (2009), Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva (2015) y Yorio y Ye (2012) sintetizan en sus estudios los principales efectos producidos, a través de una revisión bibliográfica. En general, se pueden delimitar en cinco categorías. La primera se refiere a que el alumnado es capaz de relacionar teoría y práctica, circunstancia que les permite integrar adecuadamente en su bagaje aprendizajes que pasan desapercibidos si se enseñan únicamente con teoría. La segunda categoría de efectos está relacionada con la motivación que genera esta forma de aprender y que revierte en un aumento de la autoeficacia, desde la concepción que hacer y ver que lo que se hace sirve permite una retroalimentación que aumenta la percepción de efectividad; de hecho, comprender que aprobar ya no es lo único que vale, es decir, huir de la visión puramente cuantitativa sino mercantilista de la educación, genera dinámicas internas muy efectivas. El tercer grupo de efectos se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico; la interacción con necesidades sociales permite entender en profundidad la sociedad y realizar reflexiones que hagan cuestionarse los valores y creencias que rigen la vida de cada persona, lo que supone una reconstrucción de



la propia identidad. En cuarto lugar, se han observado mejoras sobre el entendimiento cultural, pensado como la comprensión de la diversidad existente en su propio entorno, apreciándose un importante beneficio en el crecimiento personal. La quinta categoría de efectos del ApS en futuros docentes abunda en la incorporación a la estructura de valores de aquellos puramente democráticos, derivados de su puesta en práctica en el servicio prestado a la comunidad. Todas estas categorías de efectos del ApS constituyen una justificación más que suficiente para su uso en la formación superior de maestros y maestras, al incidir en elementos clave para la construcción de su personalidad.

La aplicación de ApS que se describe en este capítulo, denominada Patios Inclusivos, tiene como principal objetivo favorecer la inclusión de alumnado de Educación Primaria escolarizado en unidades específicas que presenta trastornos en el desarrollo y/o en la comunicación. Estudiantado del grado de Maestro o Maestra va a entrar en contacto directo con una realidad educativa que, apuesta por la inclusión, siendo su servicio a la sociedad ayudar a través del juego motor a ella. Y es que, tal y como se ha expuesto anteriormente, es esencial ya desde los primeros aprendizajes como futuros docentes vivir la inclusión en primera persona, conocer las problemáticas de los niños y niñas que necesitan normalizar su situación en la sociedad y de sus familias, las preocupaciones, barreras y dudas que sufren, las posibilidades que ofrece el sistema educativo, las actitudes del resto de compañeros... en resumen, todo aquello que conforma su vida diaria. Únicamente desde esta vivencia directa podemos generar docentes con alta capacidad de plantear alternativas verdaderamente inclusivas en los contextos educativos en los que trabajarán. La simple aproximación teórica en aulas universitarias no es verdaderamente útil, es de todo punto necesario experimentar personalmente.

## 2.1. Aproximación desde el campo de la motricidad

Aubert, Bizkarra y Calvo (2014) plantean que las actuaciones educativas de éxito en la Educación Física (EF, en adelante) son aquellas que se orientan a la transformación social. Esta cita nos sirve como prefacio para enmarcar el proyecto Patios Inclusivos en el campo de aprendizaje específico. Nos referimos a cómo el uso del ApS tiene una alta efectividad en la formación de maestros y maestras de EF.

En esta línea, Barbosa-Rinaldi (2008) y Cremasco y Castellani (2012), plantean la necesidad de innovar en este campo y avanzar hacia nuevas concepciones en las que el profesorado ejerza de mediador del conocimiento más que de transmisor del mismo, posibilite la introducción de procesos de reflexión en el aprendizaje que permitan a quién aprende integrar significativamente nuevos conocimientos y trasladarlos a su plano consciente, así como desarrollar la competencia social y ciudadana con un componente crítico. La EF se configura como un área en la que el ApS encuentra cabida natural por sus especiales características en cuanto a contenidos, objetivos y procedimientos (Gil, Chiva y Martí, 2014). Desde esta concepción se apostó por introducirlo para la formación específica en motricidad de futuros docentes a través del proyecto Patios Inclusivos.

De hecho, la bibliografía reporta que el ApS ha sido utilizado en la formación de docentes de EF con éxito, siempre persiguiendo el doble objetivo de capacitarlos técnicamente y de desarrollar su vertiente ética y solidaria a través de interaccionar con alguna necesidad social y contribuir a su mejora. Ríos (2009) emplea esta metodología en el ámbito de la integración de personas con diversidad y con población reclusa; Himelein, Passman y Phillips (2010) y Massey-Sokes y Meaney (2006) realizaron aplicaciones de ApS en futuros docentes para actuar sobre la

prevención de la obesidad infantil; LaMaster (2001) lo aplicó en escuelas de una zona con graves conflictos sociales y económicos; Domangue y Carson (2008) lo hicieron realizando actividades físicas para niños y niñas que abandonaron sus hogares por catástrofes naturales y Gil (2012) interviene sobre niños y niñas con diversidad funcional. En relación a los efectos que produce en el alumnado, diferentes estudios reportan mejoras en la formación académica, el desarrollo ético-cívico, la comprensión social y política de la sociedad y el crecimiento personal (Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer y Gil-Gómez, 2018; Gil, Chiva y Martí, 2015; Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García López, 2016)

Como se puede observar, existe una amplia diversidad en lo referente al servicio prestado, cuestión que también debe hacer reflexionar sobre la gran cantidad de posibilidades que la sociedad brinda para aprovecharlas como oportunidad formativa. Intervenir sobre estos tipos de necesidades... ¿no supone en sí una motivación extra para aprender?

Este apartado no estaría completo sin analizar someramente los efectos que el uso del ApS en el ámbito de la EF produce sobre el profesorado en formación. Se han observado efectos en el desarrollo de las habilidades sociales, comprensión cultural que ayuda a diseñar estrategias docentes más inclusivas, competencias para mantener una mejor salud personal, empoderamiento para la lucha contra las injusticias, comprensión de la diversidad y entendimiento del concepto de justicia social y de su importancia para construir mejores entornos personales, aprendizaje de contenidos didácticos y mejoras en el diseño de actividades relacionadas con el desarrollo del currículum (Baldwin, Buchanan y Rudisil, 2007; Gil, 2012; Konukman y Schneider, 2012; Meaney, Griffin y Bohler, 2009; Meaney, Housman, Cavazos y Wilcox, 2012; Tremethick y Smit, 2009). Sin duda, las prestaciones ofrecidas por el

ApS impulsan a incorporarlo como metodología en las aulas de forma decidida. Las evidencias científicas muestran su validez en cuanto al aprendizaje académico y personal en el ámbito de la EF, cuestión que fundamentó su elección como estrategia para implementar el programa patios Inclusivos.

### **3. El Aprendizaje-Servicio como herramienta de inclusión**

En este apartado se hará un recorrido por el concepto de inclusión educativa a la vez que se justificará cómo el ApS se configura como una buena herramienta metodológica para hacerla efectiva, todo ello desde la aportación de la bibliografía. A continuación, se contextualiza el centro educativo en el que se aplicó el programa Patios Inclusivos y se describe su tipología y su apuesta por la inclusión educativa.

#### **3.1. La inclusión educativa y su relación con el Aprendizaje-Servicio**

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) la educación inclusiva es un proceso que pretende, esencialmente, responder a la diversidad de necesidades de las personas que aprenden, reduciendo su exclusión tanto dentro como fuera de del sistema educativo. Este primer rasgo definitorio supone entender a cada persona como diferente y única. Relacionándolo con los principios esenciales educativos expuestos en los preámbulos de las leyes orgánicas educativas actualmente en vigor (Ley Orgánica de Educación 2/2006, modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa), vemos que se establece el principio de individualización, que impregna de inclusividad nuestro sistema educativo. Otro aspecto que se destaca en la definición es la lucha contra la exclusión en todos los ámbitos de la vida, no únicamente en el educativo. Es decir, la inclusión no se circunscribe a la educación, más bien la educación es el medio para combatir la exclusión. La ley, en este sentido, contempla los principios de

equidad e igualdad, que son una extensión de la individualización y que suponen dar a cada persona lo que necesita para su adecuado desarrollo con el fin de llegar a la igualdad de oportunidades en la vida. Pero... ¿qué puede aportar el ApS respecto a la individualización, equidad e igualdad que propugna la ley educativa y que son las bases de la inclusión educativa? Nuestra respuesta es todo, ya que es una forma de abordar el cómo enseñar que va a generar dinámicas de trabajo grupal que permitirán atender los intereses del alumnado directamente, permitiendo más atención por parte de los docentes. Además, va a producir un enriquecimiento de los entornos de aprendizaje, físicos y personales, cuestión que facilitará la conexión con los diferentes estilos de aprendizaje y con las personalidades diversas de los aprendientes. Es, en consecuencia, una manera de aplicar la inclusión directamente.

La definición de la UNESCO continúa proponiendo que responder a la diversidad supone cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias del sistema, brindando respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje. En esta línea, la legislación educativa incorpora una apuesta por la innovación educativa que avance en la incorporación de prácticas inclusivas. Es aquí donde el ApS muestra su cara más amable, ya que su uso supone un cambio de todas las estructuras habituales en los procesos de enseñanza/aprendizaje, apostando por entender al alumnado como centro, dejando al docente como guía y facilitador. Esta flexibilidad que aporta supone de facto enriquecer los procesos y abrirlos a todas las personas independientemente de sus capacidades o limitaciones.

La UNESCO concluye su definición diciendo que la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a cierto estudiantado a la

enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad del alumnado. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y el estudiantado se sienta cómodo ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. La traslación de este ideario a la legislación educativa va de la mano de los principios de educación en valores democráticos y de atención a la diversidad. Si por algo se caracteriza el ApS es por hacer que el alumnado practique valores en contextos reales y los incorpore a sus estructuras identitarias, a la par que entiende la diversidad como una fuente de aprendizaje, bien sea por actuar cooperativamente el alumnado o por realizar algún servicio relacionado con la inclusión social de personas con alguna problemática.

Como vemos, existe un paralelismo y complementariedad entre los rasgos básicos de la educación inclusiva, los principios educativos contemplados en la legislación vigente y las prestaciones que el ApS ofrece. Entendemos, en consecuencia, que queda acreditada su utilidad como herramienta inclusiva, todo ello en consonancia con lo planteado por Martínez, De Haro y Escarbajal (2010).

Como se ha comentado, el proyecto Patios Inclusivos incide en la inclusión de alumnado con diversidad funcional a través de la prestación de un servicio mediante ApS. Pretende ser un ejemplo de una aplicación metodológica práctica y real cimentada en esta fundamentación teórica.

Pero... ¿el uso del ApS en estudiantes de magisterio qué efectos produce en relación con la inclusión? La bibliografía reporta la adquisición de aprendizajes extraordinariamente valiosos para el ejercicio de la profesión. Iyer, Carrington, Mercer y Selva (2018) determinan que produce una comprensión más profunda de

la responsabilidad cívica, de la justicia social y de la equidad, a la vez que se adquieren valores relacionados con la aceptación de la diversidad y de la diferencia, siendo especialmente destacable un aumento de la empatía. Otros autores, como Mergler, Carrington, Kimber, Bland y Boman (2017), destacan que aumenta la conciencia sobre la diversidad y la diferencia, cuestión que conduce a crear en los futuros docentes un enfoque inclusivo de la educación, aumentando su preparación y confianza para incorporar elementos inclusivos en su trabajo. En otro orden, Bonati (2018) demuestra que la aplicación del ApS aporta la capacidad de entender desde un enfoque flexible el acto educativo, cuestión no menor cuando hablamos de introducir cambios en las estructuras educativas como elemento esencial para avanzar en la inclusión, aumentando la preocupación por satisfacer las necesidades de aprendizaje del estudiantado. En relación al baño de realidad que supone el uso del ApS en la formación docente, Shapiro, Gurvitch y Yao (2016), indican que su introducción en las prácticas educativas es un facilitador para enseñar a las personas con diversidad ya que aumenta la posibilidad de conectar la información teórica aprendida con el mundo real. Miller (2012) aporta que el ApS es una poderosa herramienta para desarrollar la vocación por enseñar, rasgo por otra parte de todo punto necesario para incorporar prácticas inclusivas en las aulas, a la vez que aumenta la tolerancia, la prosocialidad y facilita la reflexión sobre los retos de la educación inclusiva.

Ante las evidencias de que formar maestros y maestras a través del ApS ayuda a avanzar en su construcción identitaria como docentes inclusivos y que es necesario educarlos en la cultura de la diversidad que está en la base de la inclusión (López, 2004; 2006), entendemos que la implementación de proyectos con esta intencionalidad es un imperativo para las personas dedicadas a la formación de

docentes. Es en este marco conceptual y pedagógico en el que se encuadra el proyecto Patios Inclusivos desarrollado por profesorado del área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universitat Jaume I en el CEIP Tombatossals.

### **3.2. El caso del CEIP Tombatossals: un centro preocupado por la inclusión**

El CEIP Tombatossals es un centro público de reciente creación ubicado en la ciudad de Castelló de la Plana. Su proyecto educativo de centro apuesta por ser especialmente sensible con los colectivos desfavorecidos, incidiendo en la equidad como herramienta que conduzca a la igualdad de oportunidades. Se define como un centro abierto a la innovación metodológica y como centro inclusivo, cuestión que ubica su objetivo fundamental en el desarrollo integral de sus estudiantes. Como consecuencia aplica multitud de programas y de actividades que avancen en este sentido.

Atendiendo a la implantación de un modelo educativo inclusivo, el sistema educativo valenciano contempla tres tipos de centros. El primero son los denominados centros ordinarios, que constituyen las unidades de escolarización de referencia, es decir, cualquier alumno o alumna independientemente de sus capacidades o diversidad va a ser escolarizado en ellos. Cuentan con un sistema de atención a la diversidad consistente, en cuanto a recursos humanos, en un Servicio Psicopedagógico y especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, y en cuanto a organización en un Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que regula la atención personalizada. Se apuesta por este modelo como garantía de normalización. El segundo lo constituyen centros ordinarios, pero con unidades específicas para la atención de determinadas necesidades educativas especiales. Están zonificados y cuentan con los mismos recursos que los ordinarios a los que se suman mayor cantidad de especialistas en Pedagogía Terapéutica u de



otras especialidades en función del tipo de unidad que atienden. En esta tipología de centro, el principio rector en cuanto a la inclusión se refiere es que el alumnado del aula específica permanecerá en esta únicamente el tiempo necesario para su adecuada atención, incorporándose a su aula ordinaria de referencia siempre que sea posible. Se pretende de esta forma propiciar la interacción entre todo el alumnado la mayor parte del tiempo posible. El tercer tipo de centros son los denominados de Educación Especial (CEE). Escolarizan a alumnado que se ha considerado por dictamen que esta es la modalidad más adecuada a sus características. Este tipo es cuestionado por la teoría de la inclusión, ya que segrega al alumnado. Este es un debate abierto.

El Tombatossals responde a un centro del segundo tipo, es decir, es un centro ordinario que alberga un aula específica denominada de Comunicación y Lenguaje (CyL), de la que tiene dos unidades. Acoge alumnos y alumnas diagnosticados de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Tiene una ratio máxima de ocho alumnos que comparten la jornada escolar entre esta aula y su aula ordinaria, de acuerdo al precepto antes expuesto. Concretamente existen dos aulas de este tipo, con lo que están escolarizados 16 niños y niñas con las mencionadas características.

El centro está muy implicado en su inclusión. Para ello son proclives a realizar cualquier tipo de programa y/o actividad que ayude a la socialización de este alumnado, al desarrollo de sus potencialidades y a la interacción estrecha con el resto de niños y niñas que normalice su situación. Más concretamente, apuestan literalmente porque hagan amigos y amigas para dentro y fuera del centro. Es en este caldo de cultivo en el que nace el programa Patios Inclusivos, a través de una

colaboración con la Universitat Jaume I mediante la metodología del ApS y desde una perspectiva lúdica como elemento de engranaje del proyecto.

#### **4. El juego motor como herramienta inclusiva**

Son muchos los autores y autoras que consideran el juego como factor importante en el desarrollo físico, psíquico y emocional de los niños y niñas. Cabe destacar que el desarrollo infantil está estrechamente vinculado al juego y proporciona experiencias que aportan estrategias de socialización. Estos practican el juego de manera espontánea y natural, siendo el vehículo para desarrollar diferentes habilidades, competencias y sentimientos, a la vez que permite expresar sus emociones, intereses y aficiones desarrollando la personalidad, las habilidades sociales y las capacidades intelectuales (Montañés et al., 2000). A través del juego van descubriendo el placer de hacer cosas y estar con otros. Tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto que ayuda a desarrollar las capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales; además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer lo que le rodea. Además, ayuda a descubrirse a sí mismo, a conocerse y formar su personalidad (Álvarez, 1987). Mediante el juego se puede explicar el desarrollo de cuatro parámetros de la personalidad, todos ellos íntimamente unidos entre sí (Michalet, 1986): la afectividad, la inteligencia, la creatividad y la sociabilidad.

Abundando en este último aspecto, la sociabilidad, destacamos que los juegos en grupo permiten la interacción entre personas y establecer relaciones interpersonales tales como comunicarse, compartir, cooperar, dar, recibir, empatía, conducta de ayuda, etc. El juego con el grupo de iguales y con adultos es un instrumento potente para el desarrollo social, ya que promueve gran cantidad y variedad de relaciones

entre las personas participantes. Progresivamente se va otorgando sentido a las actuaciones de los demás, a partir del conocimiento de las propias emociones.

En consecuencia, el juego es un fenómeno singular, un concepto poliédrico y complejo que abarca muchos términos y ofrece múltiples posibilidades educativas, siendo bien utilizado es una herramienta inclusiva potente. Este es el motivo de su elección como elemento central en el diseño del programa Patios Inclusivos, en su variante de juego motor que, según Parlebas (2001) es una organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en tanto que es portador de significación. Es decir, la conducta motriz se manifiesta mediante un comportamiento motor observable y con sentido para lograr un objetivo. Esta tiene una doble perspectiva, el comportamiento observable y la vivencia corporal, entendiendo esta última como la percepción, imagen mental, emoción y sentimiento experimentado por el sujeto. Su significación y su doble perspectiva son la vía de análisis del juego motor y el vehículo para la intervención educativa (Navarro, 2002). No podemos obviar que jugar implica realizar un comportamiento y ejecutar una acción motriz con un significado y un objetivo a la vez que se experimentan diferentes sentimientos y emociones. En esta línea este autor define juego motor como una actividad lúdica significativa que se conforma como una situación motriz y mediada por un objetivo motor.

Existen diversas expresiones o tipos de juego motor. Dado que en la aplicación de ApS concretada en el programa Patios Inclusivos el objetivo es planificar y ejecutar juegos motores que ayuden a la inclusión de los niños y las niñas del aula CyL, se hace conveniente seleccionar el tipo que mejor pueda ayudar al fin perseguido. Por ello, se apostó fundamentalmente por los llamados juegos motores cooperativos que según Lagardera y Lavega (2004) se encuentran dentro de las

denominadas situaciones sociomotoras, caracterizadas por la presencia de la interacción motriz entre los participantes, y que se pueden definir como juegos en los que dos o más participantes se ayudan mediante interacciones motrices conjuntas para alcanzar una meta común. Implican en su desarrollo a todos los participantes quienes se divierten a la vez que aprenden positivamente sobre ellos mismos y los demás. Las características que deben reunir los juegos para ser cooperativos incluyen la superación de desafíos u obstáculos todos juntos, crear un clima basado en la comunicación, facilitar la integración de todos en el grupo, aumentar la autoestima, fomentar conductas grupales, desvincular la actividad de los resultados, permitir que todos participen en el éxito o fracaso de la actividad asumiendo parte de responsabilidad, iniciar y favorecer conductas de reflexión para actuar y compartir, desarrollar habilidades sociales de diálogo y consenso, aumentar la confianza entre los miembros de un grupo y no marcar diferencias entre los participantes. Es sencillo deducir que son una herramienta inclusiva de primer orden, ya que su propia naturaleza lleva implícita una esencia común con la idea de educación inclusiva descrita en el apartado anterior. A nivel estatal, diferentes centros educativos conscientes de la potencialidad que ofrecen los juegos, han ido implantando iniciativas relacionadas con estos en el horario del patio con la finalidad de fomentar la inclusión (D'Angelo, 2017; Fernández, 2017).

## **5. El proyecto Patios Inclusivos**

Los ingredientes que se han unido para confeccionar este proyecto de carácter inclusivo y que en realidad es una aplicación de ApS, han sido explicados en cada uno de los apartados anteriores. A continuación, se describe concretamente el procedimiento seguido en su implementación, utilizando como hilo argumental los

criterios de calidad que la bibliografía marca como fundamentales en el uso de la metodología del ApS.

El programa Patios Inclusivos se diseñó de acuerdo con las directrices establecidas por el National Youth Leadership Council de Estados Unidos en el documento desarrollado en 2008 “K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice”. En él, recogiendo la experiencia acumulada por líderes en la aplicación del ApS durante 20 años de prácticas profesionales, se establecen ocho criterios prácticos de calidad que se han demostrado eficaces. Son los siguientes:

- **Duración e intensidad.** Las fases de investigación, planificación, acción, reflexión, demostración y evaluación que deben estar presentes en todo proyecto de ApS es difícil cuantificarlas tanto en duración como en intensidad para que sean efectivas. Los programas para producir efectos deben prolongarse al menos un trimestre y que a mayor duración del mismo, mayores efectos (American Youth Policy Forum, 2002; Billig, Root y Jesse, 2005; Spring, Dietz y Grimm, 2006;). Considerando que se trató de un servicio directo, que siempre supone más complejidad logística respecto a otras modalidades de ApS, se estimó que el programa en su globalidad durara tres meses, a razón de cuatro sesiones de una hora por cada grupo de intervención formado por cuatro o cinco alumnos o alumnas universitarias. Estas sesiones tenían una periodicidad semanal.

- **Conexión con el currículum.** Las experiencias de ApS deben ser diseñadas específicamente para conseguir los aprendizajes y objetivos curriculares. Para ello, estos deben estar perfectamente articulados y conectados con el currículum de la materia a enseñar, debiendo ser revisados para asegurar que no escapan al marco curricular en que se encuadran. Hay coincidencia en la

bibliografía en este aspecto (Billig y Brodersen, 2007; Billig, Root y Jesse, 2005; Epstein, 2007; Root, Northup y Turnbull, 2007). Patios Inclusivos cumplió esta recomendación, uniendo directamente los aprendizajes con la práctica. Ser un servicio directo obliga a tener clara esta conexión y a actualizarla continuamente para la prestación de un servicio adecuado. Actuar en un campo muy específico como es el que nos movemos facilita la relación currículum-servicio, teniendo en cuenta además la participación de personal experto de la entidad que maneja con naturalidad los conceptos objeto de aprendizaje. El ApS se utilizó en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”, materia ubicada en el segundo curso del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I. Esta asignatura tiene como objetivos capacitar al alumnado para trabajar la expresión corporal en niños y niñas de la etapa de Educación Infantil y desarrollar su motricidad a través del uso del juego motor. La prestación del servicio consistió en planificar y ejecutar sesiones de juegos motores con el alumnado del CEIP Tombatossals, con el objetivo de mejorar el grado de inclusión del alumnado del aula CyL del centro. Para hacerlo, el alumnado universitario se constituyó en grupos de intervención de cuatro o cinco personas y debían impartir las sesiones en el tiempo comprendido entre la franja horaria de mañana y la de tarde, respetando el horario de comedor. El alumnado del CEIP fue organizado en grupos de 20 alumnos entre los que siempre se encontraban dos niños o niñas del aula CyL. La conexión del servicio prestado con el currículum es directa, ya que se trataba de preparar la sesión de juegos con las siguientes directrices: utilizar siempre que fuera posible el juego cooperativo, adaptar las actividades a las particularidades de

todas las personas participantes procurando siempre la participación directa de los niños y niñas del aula CyL, delimitar las capacidades motrices a trabajar en cada sesión asociando los juegos a cada una de ellas y propiciar la mayor parte de interacciones personales ellos. Con estas pautas, el alumnado universitario tuvo que trabajar a conciencia sobre los contenidos de la asignatura para prestar adecuadamente el servicio. Más concretamente, los contenidos específicos de la asignatura seleccionados para implementar los proyectos de ApS fueron: bases y contenidos de la expresión corporal, el juego como elemento educativo y la organización de los juegos. En líneas generales las capacidades motrices escogidas para trabajar con los niños y niñas, tras la detección de necesidades, fueron el equilibrio y la coordinación. Esto es coherente con la literatura sobre el tema, que concreta que las personas con TEA presentan desórdenes en la coordinación y en tareas que requieren equilibrio (Ghaziuddin y Butler, 1998).

• **Creación de alianzas sociales.** reciprocidad con las entidades de la comunidad. En un proyecto de ApS se deben crear complicidades con el entramado social, establecer colaboración con asociaciones y organizaciones que permitan el beneficio conjunto (alumnado-colectivo receptor del servicio). Establecer alianzas de reciprocidad es un proceso que requiere analizar las expectativas de cada entidad, determinar su voluntad de compartir sus recursos (humanos y materiales) y crear un plan de acción conjunto. El objetivo compartido es emplear los recursos existentes para formar al estudiantado y mejorar la sociedad. El papel decisivo de estos colaboradores sociales queda reflejado en múltiples referencias bibliográficas, que revelan su importancia en diversos ámbitos (Adger, 2000; Ammon, Furco, Chi y

Middaugh, 2002; Fredericks, 2002; Kramer, 2000). Patios Inclusivos partió de una aplicación ApS en la universidad, pero se estableció conexión con el CEIP Tombatossals para avanzar conjuntamente en los intereses formativos que ambas instituciones persiguen. El profesorado de ambas entidades trabajó conjuntamente para asegurar que el proyecto tuviera éxito, implicándose específicamente los maestros y maestras del aula CyL, quienes colaboraron estrechamente con el alumnado universitario para mejorar la conexión con los niños y niñas del aula, establecer pautas de trato estables y adaptar los juegos a sus características. Sin duda, parte importante del éxito del programa radica en la fluidez de esta colaboración, siendo una de las principales cuestiones que condicionan el buen funcionamiento de este tipo de usos metodológicos. Asimismo, también se establecieron alianzas con dos asociaciones de la ciudad que atienden al alumnado del aula CyL en horario extraescolar, asesorando en temas relacionados con sus trastornos, aspecto que resultó enormemente útil y formativo.

• **Servicio útil, servicio significativo.** El servicio prestado en un programa ApS debe contribuir significativamente a cubrir una necesidad social real, debe ser adecuado a la edad del estudiantado involucrado, las actividades deben tener interés para ellos y estar acordes con sus capacidades. Para que sea efectivo, debe producir un resultado tangible y provocar que las personas participantes entiendan el contexto social en que el servicio se realiza. Cuanto más sentido tenga este servicio a la sociedad, más interés despertará y más fácilmente producirá efectos en ellos (Dewey, 1933; 1936; Furco, 2002; Melchior y Bailis, 2002; Youniss, McLellan, Su y Yates, 1999). La sensación de haber sido útiles con el proyecto y constatar las ventajas del mismo de forma



clara al observar los resultados maximiza los resultados (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004). El objetivo esencial de Patios Inclusivos consistió en ayudar a la inclusión del alumnado del aula CyL utilizando sesiones de juegos motores impartidas por alumnado universitario del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil. Evidentemente este servicio responde a una necesidad real, ya que nunca será bastante lo que se haga para incluir en la sociedad a personas con diversidad. Utilizar entornos lúdicos para que puedan interactuar y mostrar al resto de alumnado sus capacidades es una puerta abierta a ser apreciados y queridos. Desgraciadamente, la necesidad de inclusión existe y, a pesar de los avances, nunca será suficiente todo lo que se haga desde el mundo educativo para ayudar a paliarla. Los resultados del programa se vieron día a día, entendiendo perfectamente el alumnado universitario tanto la utilidad para los receptores como para sus propios progresos en conocimientos, habilidades de relación y comprensión del contexto social. Resultó, en definitiva, muy significativo para ellos. Se cumplió a la perfección este criterio de calidad. El alumnado universitario tomó conciencia de la importancia del momento del patio como generador de interacciones entre niños y niñas, además de cómo las personas con determinadas dificultades en el área comunicativa, de socialización y motriz ven limitada su participación en ese espacio, quedando apartadas y aisladas. Las personas que prestaban el servicio fueron conscientes que con la realización de los juegos ese alumnado excluido quedaba incluido, pudiendo extraer conclusiones respecto a ello de cara a la formación de su identidad docente.

• **Participación del estudiantado.** Este otro precepto de calidad de un programa de ApS hace referencia a que el alumnado ha de ser realmente el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben participar en la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia, se debe propiciar la generación de ideas y la toma de decisiones autónomas desde el desarrollo de habilidades de liderazgo y de decisión. Realmente el programa los debe convertir en agentes de cambio social, colaborando en la mejora de la comunidad con la prestación del servicio. A más autonomía, más implicación y mejores resultados (Hart, 2007). Su participación en todo el proceso es básica para que una aplicación de ApS lo sea y sea de calidad, abarcando desde la toma de decisiones sobre la planificación, hasta sobre la práctica, la difusión de los resultados y la evaluación de los resultados (Bradley et al., 2007; Billig, Root y Jesse, 2005; Bradley, 2003; Morgan y Streb, 2003; Mitra, 2004; Spring, Dietz y Grimm, 2006). En nuestra aplicación, la participación del alumnado fue central en todas las fases del proyecto. Tuvieron autonomía de decisión, capacidad para hacer cambios y libertad en la forma de exponer y evaluar los resultados. Es decir, fueron situados en el centro del proceso, ejerciendo el profesorado el papel de orientador. De hecho, la autonomía comenzó en la fase de planificación del proyecto, ya que cada grupo de intervención tenía que programar por su cuenta las sesiones con un formato de unidad didáctica, lo que supuso tomar decisiones sobre objetivos, contenidos, metodología a usar en las sesiones, selección y adaptación de juegos en la dirección anteriormente explicada, etc. Posteriormente a cada sesión, a través de un proceso de investigación-acción, debían reflexionar conjuntamente sobre lo sucedido para incorporar mejoras en la siguiente sesión. Esta es una de las

máximas expresiones de la autonomía en la formación de docentes. La misión del profesorado universitario se ciñó a realizar tutorías cuando algún grupo tenía dudas. Otra forma de ejercer la autonomía derivó del uso del aprendizaje cooperativo en todo el proceso. Tuvieron que organizarse en la distribución de tareas y de roles, respetando las orientaciones que se les habían proporcionado. Sin duda, apostar por la autogestión del aprendizaje es fundamental para un buen desarrollo de los proyectos de ApS.

- **Diversidad.** Para que un proyecto de ApS sea adecuado, es necesario que se propicie la comprensión y el respeto de los diferentes puntos de vista. Un proyecto eficaz debe ayudar al alumnado a identificar y comprender múltiples perspectivas sobre un asunto y a desarrollar habilidades interpersonales en la toma de decisiones y resolución de conflictos, superando estereotipos. El ApS proporciona una oportunidad estructurada para reflexionar sobre la diversidad (etnias, culturas, situación económica...) y elaborar soluciones conjuntas a problemas sociales derivados de ella (Hammond y Heredia, 2002; Simmons y Toole, 2003; Weah, Simmons y McClellan, 2000). Apostamos en el proyecto Patios Inclusivos por desarrollar la comprensión de la diversidad. El contacto directo que implicó el tipo de servicio prestado, propició entre el alumnado el conocimiento de las dificultades que presenta el mundo de la diversidad. La necesidad de comprender las dificultades de las personas del aula CyL para poder efectuar las sesiones supuso un extraordinario aprendizaje práctico, que trascendió a la simple relación docente-alumno. Y es que la mejor forma de entender la diversidad es practicarla y eso es lo que se hizo en la prestación del servicio.

• **Supervisión del progreso.** Se refiere a establecer un proceso de información para determinar si se van logrando los objetivos marcados en el programa, es decir, si el procedimiento es eficaz. Una aplicación de ApS sin control del proceso, no resultará adecuada. Se debe supervisar de forma continua para poder corregir defectos en el procedimiento y conseguir que la práctica sea de calidad. Los procedimientos cualitativos de supervisión ayudan a la mejora del proceso (Greene y Diehm, 1995) y el uso del error como elemento de reflexión y de mejora es otro de los procedimientos de seguimiento interesantes y que ofrecen buenos resultados (Good y Brophy, 2000). También los *feedbacks* reportados por las personas colaboradoras de las entidades o por el profesorado responsable mejoran la aplicación (Shannon y Bylsma, 2003). Quenemoen, Thurlow, Moen, Thompson y Blount Morse (2004), indican que la esencia del proceso de control es obtener del profesorado responsable informaciones sobre los avances del estudiantado, permitiendo la toma de decisiones correctoras (más refuerzo, más actividades y más reflexión) en el caso de no ser éstos adecuados. Estos mismos autores abogan por introducir múltiples formas de seguimiento del proceso para asegurar su exactitud. En Patios Inclusivos se establecieron diversos sistemas de seguimiento: reuniones periódicas grupales del grupo de intervención o del grupo-clase, elaboración de un cuaderno de seguimiento con tareas específicas que debían ser cumplimentadas periódicamente y enviadas al profesorado universitario, visitas continuas al CEIP, reuniones con los maestros y las maestras en las que se compartía información sobre las actuaciones, etc. Todos ellos cumplían la función de reportar retroalimentación al alumnado universitario para incorporar mejoras en las sesiones, incluyendo

su planificación, ejecución y evaluación. No obstante, en este proyecto llevado a cabo en la modalidad de servicio directo trabajando directamente con el colectivo diana de la prestación del servicio es de destacar un elemento muy poderoso de *feedback* que recibía el alumnado: las propias opiniones de los niños y las niñas participantes en las sesiones. El cambio que introduce el ApS en este sentido es que el alumnado ya no responde de sus acciones directamente ante el profesorado universitario, sino que deben atender lo que les aportan los propios participantes en las sesiones. Esta es una de las características más distintivas de introducir esta innovación metodológica. Sirva como ejemplo de este hecho el que, si alguna persona encargada de impartir la sesión no asistía a la misma, no le fallaba al profesorado, sino a sus compañeros y compañeras y a los niños y niñas. Esta es una de las mejores formas de trabajar la responsabilidad. De la misma forma ocurría con el tipo de juegos utilizados, era necesario contar con las opiniones de los niños y niñas participantes para realizar la posterior evaluación y plantear la siguiente sesión. Esta estructura es absolutamente inviable en metodologías más tradicionales, en las que el *feedback* suele proceder únicamente del profesorado, con lo que se pierde parte del potencial formativo que tiene reflexionar sobre la acción.

- **Reflexión.** Toole y Toole (1995) la definen como el uso de habilidades de pensamiento crítico y creativo para ayudar a aprender de la experiencia de servicio y del contexto en que éste se realiza. Es uno de los elementos básicos que debe tener un programa de ApS para que sea efectivo. Se debe realizar durante todas las fases y debe mostrar la conexión entre los conocimientos previos y los recientemente adquiridos. Debe permitir al estudiantado ser

consciente de la función que juega o puede jugar en el contexto social, ayudarle a ser consciente del lugar que ocupa en la comunidad. La reflexión debe suponer el final del desafío cognitivo que suponen las situaciones que se dan en el ApS: se plantea al alumnado un problema que no puede afrontar con su situación cognitiva inicial, a continuación, se desarrollan estrategias para poder dar solución a este problema, se llevan a la práctica y se analizan los resultados. Con la reflexión se pretende hacer consciente al alumnado de los cambios que han sufrido en su estructura cognitiva inicial. Se trata de metacognición, de hacer pensar sobre su propio pensamiento para integrar conscientemente los cambios y los procesos de razonamiento. Podemos afirmar que la reflexión no es únicamente un criterio de calidad en un programa de ApS, es un pilar básico en la culminación de todo proceso educativo que se realiza. Multitud de literatura apoya estas afirmaciones. Citaremos como resumen la revisión de Conway, Amel y Gerwien (2009) en la que se ofrecen datos sobre la importancia de la realización de reflexión estructurada en los programas de ApS. Los resultados mejoran claramente en los ámbitos personal, social y de ciudadanía en aquellos estudios que han efectuado un buen proceso de reflexión. Todo ello se tuvo en consideración, realizando procesos de reflexión durante todas las fases aprovechando las actividades de seguimiento realizadas. Especialmente importante es la reflexión conjunta que se llevó a cabo ante la totalidad del grupo-clase de segundo de magisterio. En ella cada grupo de intervención compartió sus vivencias de forma pública, demostrando los aprendizajes realizados. En Patios Inclusivos participaron 39 alumnos y alumnas universitarios (35 mujeres y cuatro hombres), que

trabajaron aproximadamente con 160 niños y niñas del CEIP Tombatossals, entre los que se encontraban 16 de aula CyL.

Estos ocho criterios de calidad para la aplicación del ApS son una guía adecuada a tener en cuenta para maximizar los efectos del uso de esta metodología. No obstante, es importante señalar que los contextos educativos son cambiantes y dependen de tantos factores que se hace imprescindible adaptarlos a las realidades en las que los maestros y maestras se mueven.

## **6. Conclusión**

El presente capítulo ha descrito el proyecto de ApS Patios Inclusivos, aplicado en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil” impartida en el Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castelló. Se ha realizado un recorrido por las bases teórico-prácticas que lo fundamentan, describiendo los procedimientos didácticos empleados relacionados con el uso de esta metodología activa, experiencial y social.

Destaca la validez de la metodología del ApS en la formación del futuro profesorado, ya que incorpora elementos éticos a los aprendizajes académicos, así como la utilidad de contenidos relacionados en el juego y la motricidad para abordar la cuestión de la inclusión educativa. El potencial de cambio social que aporta su uso en los estudios de maestro y maestra puede llegar a ser elevado, dada la repercusión que estos y estas profesionales tendrán en el futuro en la vida de sus alumnos y alumnas, así como en las aportaciones que puedan llegar a realizar en la construcción de un sistema educativo más inclusivo.

El alumnado universitario ha podido experimentar de forma práctica y en un contexto real la trascendencia y relevancia de los contenidos de la asignatura que

están cursando. Además, ha tomado conciencia de la potencialidad del juego y de la expresión corporal como herramientas inclusivas.

## 7. Referencias bibliográficas

- Adger, C. T. (2000). *School/community partnerships to support language minority student success*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. (en línea) Recuperado el: 16 de junio de 2018 en: [www.cal.org/crede/pubs/ResBrief5.htm](http://www.cal.org/crede/pubs/ResBrief5.htm).
- Álvarez, C. (1987). El juego infantil. En J. Mayor (coord.), *La Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Anaya.
- American Youth Policy Forum (2002). *The Youth Build welfare-to-work program: Its outcomes and policy implications*. Recuperado el: 14 de junio de 2018. Disponible en: [www.aypf.org/forumbriefs/2002/fb041902.htm](http://www.aypf.org/forumbriefs/2002/fb041902.htm).
- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships (1997-2000)*. National Service-Learning Claringhouse Resources. Consulta: 16 de junio de 2018 en: [http://servicelearning.org/filemanager/download/5135\\_Service-Learning inCA.pdf](http://servicelearning.org/filemanager/download/5135_Service-Learning inCA.pdf)
- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo., J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física*, 25, 144-148.
- 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.
- Barbosa-Rinaldi, I. (2008). Formação inicial em Educação Física: uma nova Epistemologia da prática docente. *Movimento*, 14, 185-207.



- Billig, S. H., Root, S., & Jesse, D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. En Root, S., Callahan, J., & Billig, S. H., *Advances in service-learning research: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts* (pp. 97-115). Greenwich, CT
- Billig, S. H., & Brodersen, R. M. (2007). *Case studies of effective practices in the partnership in character education project: Evaluation for the School District of Philadelphia*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Bonati, M. L. (2018). Collaborative Planning: Cooking up an Inclusive Service-Learning Project, *Education and Treatment of Children*, 41, (1),139-152.
- Bradley, L. R. (2003). Using developmental and learning theory in the design and evaluation on K-16 servicelearning programs. En Billig, S.H., & Waterman, A.S., *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 47-72). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bradley, R., Eyler, J., Goldzweig, I., Juarez, P., Schlundt, D., & Tolliver, D. (2007). Evaluating the impact of peer-to-peer service-learning projects on seat belt use among high school students. En Gelmon, S., & Billig, S.H., *Advances in service-learning research: From passion to objectivity: International and crossdisciplinary perspectives on service-learning research* (pp. 89-110). Charlotte, NC.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.

- 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. doi:10.5209/iced.52164
- Conway, J. M., Amel, E.L., & Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 4, 233-245.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J., & Chiva, O. (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.
- Cremaço, F., & Castellani, L. (2012). Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? *Movimento*, 18, 135-154.
- D'Angelo, L. (2017) Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educ@ción en Contexto*, III, 181-201
- Dewey, J. (1933). *School and society (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books
- Domangue, E., & Carson, R. (2008). Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Fernández, G. (2017) Patios dinámicos: inclusión social en contexto educativo para niños y niñas con trastorno del espectro del autismo, *Educ@ción en Contexto*, III, 505-511.
- Fredericks, L. (2002). *Learning that lasts: How service-learning can become an integral part of schools, states and communities*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. En Furco, A. & Billig, S.H., *Advances in service-learning research: Vol.1. Service-learning: The essence of the pedagogy (pp. 23-50)*. Greenwich, CT.
- Ghaziuddin, M., & Butler, E. (1998). Clumsiness in autism and Asperger syndrome: a further report. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 43-48. doi:10.1046/j.1365-2788.1998.00065.x
- Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, Ò., & Martí Puig, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 44, 15-25.
- 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, Ó., & 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).  
doi:10.5209/rev\_rced.2016.v27.n1.45071
- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms (8th ed.)*. New York: Longman.
- Greene, D., & Diehm, G. (1995). Educational and service outcomes of a service integration effort. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 54-62.
- Hammond, L., & Heredia, S. (2002). Fostering diversity through community service learning. *Service-Learning Network*, 9(1), 2-5.
- Hart, S. (2007). Service-learning and literacy motivation. En Gelmon, S. & Billig, S.H., *Advances in service-learning research: Vol.7. From passion to objectivity: International and cross-disciplinary perspectives on service-learning research (pp. 135-156)*. Charlotte, NC.
- Himelein, M., Passman, L., & Phillips, J. M. (2010). College Teaching and Community Outreach: Service Learning in an Obesity Prevention Program. *American Journal of Health Education*, 41(6), 368-378.
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L., & Selva (2018). Aprendizaje crítico de servicios: promoción de la orientación de valores y habilidades empresariales en programas de docentes previos al servicio. *Gitta Revista Asia-Pacífico de formación docente*, 46(2), 133-147.
- Konukman, F., & Schneider, R.C (2012). Academic service learning in PETE: Service for the community in the 21st century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.
- Kramer, M. (2000). *Make it last forever: The institutionalization of service learning in America*. Washington, DC: Corporation for National Service.

- LaMaster, K. J. (2001). Enhancing Preservice Teachers Field Experiences through the Addition of a Service-Learning Component. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 27-33.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2006). *Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones*. Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Escola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor, 18, 11-52.
- Martínez, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1),
- Massey-Sokes, M., & Meaney, K. S. (2006). Understanding Our Service-Learning Community: An Exploratory Study of Parent, Teacher, and Student Perceptions about Childhood Obesity. *Health Educator*, 38(2), 53-60.
- Meaney, K., Griffin, K., & Bohler H (2009) Service-learning: A venue for enhancing pre-service educators' knowledge base for teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2),1-17.
- Meaney KS, Housman J, Cavazos A., et al. (2012) Examining service-learning in a graduate physical education teacher education course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3) 108-124.
- Melchior, A., & Bailis, L. N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth. En Furco, A. & Billig, S.H., *Service Learning. The Essence of Pedagogy*, S. 201-222.

- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M. P., Bland, D., & Boman, P (2017). Explorant el valor de l'aprenentatge de serveis en els professors de conservació. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80.
- Michalet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas XVI*, (1), 117-126.
- Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development?. *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. M., Blanc, P., Sánchez, M. J., Serrano, J.P., & Turégano, P. (2000). El juego en el mundo escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 235-260.
- Morgan, W., & Streb, M. (2003). First do no harm: The importance of student ownership in service-learning. *Metropolitan Universities*, 13(3), 321-345.
- Miller, M. (2012). The Role of Service-Learning to Promote Early Childhood Physical Education while Examining Its Influence upon the Vocational Call to Teach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved from <https://nylc.org/standards/>
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Parlebas, P (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Quenemoen, R., Thurlow, M. L., Moen, R., Thompson, S., & Blount Morse, A. (2004). *Progress monitoring in an inclusive standards-based assessment and accountability system (NCEO Synthesis Report 53)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

- Ríos, M (2009). La Educación Física adaptada a pacientes con trastorno mental severo. *Tándem*, 29, 79-90.
- Root, S., Northup, J., & Turnbull, J. (2007). *Project Citizen evaluation report*. Denver, CO: RMC Research Corporation
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2003). *Nine characteristics of high-performing schools*. Olympia, WA: Office of the Superintendent of Public Instruction.
- Shapiro, D R., Gurvitch, R., & Yao, W (2016). Video Editing: A Service-Learning Assignment in Adapted Physical Education *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(2), 33-37.
- Simmons, V. C., & Toole, P. (2003). Service-learning diversity/Equity Project research report executive summary. *The Generator*, 1-4. Consulta: 17 de junio de 2018. Disponible en: <https://url2.cl/PW4qv>
- Spring, K, Dietz, N., & Grimm, R. (2006). *Youth helping America: Service-learning, school-based service and youth civic engagement*. Washington, DC: Corporation for National & Community Service.
- Toole, J., & Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. En Kinsley, C. & McPherson, K., *Enriching the curriculum through service-learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum and Development.
- Tremethick, M. J., & Smit, E. M. (2009) Preparing culturally competent health educators: The development and evaluation of a cultural immersion service-learning program. *International Electronic Journal of Health Education*, 12, 185-193.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

París. Consulta el 15 de junio de 2018 en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Weah, W. Simmons, V., & McClellan, M. (2000). Service-learning and multicultural/multiethnic perspectives: From diversity to equity. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 673-675.

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072

Youniss, J., McLellan, J., Su, A., & Yates, M. (1999). The role of community service in identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261





## **8. Estudio n.º 8 (Objetivo 6). Hibridación entre aprendizaje móvil y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente.**

Publicado en la editorial Dykinson en el libro titulado Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes con ISBN 978-84-1324-492-1

### **Resumen**

El Aprendizaje-Servicio es un planteamiento pedagógico que genera aprendizajes a través de la resolución de necesidades e injusticias sociales del entorno donde se aplica y produce efectos en el ámbito personal, académico y social del alumnado participante. Estos aprendizajes favorecen el desarrollo de habilidades que les serán de utilidad en su futuro profesional y personal; no obstante, es evidente que ese futuro será claramente tecnológico, por lo que desarrollar es la competencia digital es fundamental. Dando respuesta a esta realidad, este trabajado presenta un proyecto de investigación que une las TIC y el desarrollo de valores cívicos y sociales en el estudiantado. Tiene como objetivo el desarrollo de una aplicación móvil para asistir la ejecución de proyectos de ApS en la formación inicial docente, el análisis de su usabilidad tecnológica y pedagógica, así como los efectos que produce sobre el alumnado en el desarrollo de competencias cívicas, sociales y digitales.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, aplicación móvil, maestros en formación, TIC.

### **Hybridization between mobile learning and Service-Learning in the initial teacher training**

#### **Abstract**

Service-learning is a pedagogical approach that generates learning through the resolution of social needs and injustices of the environment. It produces effects in

the personal, academic and social environment of the participating students. These learnings favor the development of skills that will be useful in their professional and personal future. However, it is clear that this future will be clearly technological, so developing their digital competence is essential. In response to this reality, this work presents a research project that unites ICT and the development of civic and social values in students. The objective of the project is to develop a mobile application to assist teachers and students in the execution of SL projects in the degree of initial teacher training, the analysis of the technological and pedagogical usability of the application, as well as the effects it produces on students' development of civic, digital and social skills.

**Keywords:** mobile application; service-learning; pre-service teachers;

## **1. Introducción**

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) hace más de una década, supuso una oportunidad de cambio y mejora en las universidades españolas (Calvo-Bernardino y Mingorance-Arnáiz, 2009). Los principios y fundamentos marcados por el EEES han hecho que durante estos últimos años el personal universitario, docente e investigador, así como la propia institución, se replantee sus propias prácticas y actúe en consecuencia aplicando aquellas innovaciones que considere adecuadas para mejorar los procesos educativos.

Pero, ¿de qué manera se han concretado estas oportunidades de cambio en el modelo formativo de la educación superior? En relación a la docencia, ha supuesto un cambio en la selección e implementación de nuevos modelos pedagógicos. Concretamente el cambio se ha dirigido hacia la aplicación de estrategias más activas de enseñanza (Palomares, 2011). También se ha puesto en valor la

necesidad de que el alumnado desarrolle no solo contenidos técnicos, sino que desarrolle otros tipos de aprendizajes personales y sociales. En relación a esta idea, diferentes autores (García, Gozávez, Vázquez y Escámez, 2010; Touriñán, 2007) concretan la formación ciudadana como uno de los elementos que dotan de excelencia a la formación del estudiantado. En esta línea, hay autores que defienden la inclusión en la educación superior del desarrollo de las capacidades cívicas y la exploración de nuevos tipos de conocimiento para poder hacer frentes a las necesidades actuales (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; CLAYSS, 2016).

Además de la incorporación del EEES, en la última década hay otros factores que inciden en el ámbito educativo que se han desarrollado a un ritmo vertiginoso y que se deben tener en consideración si se pretende formar a personas y profesionales competentes. Entre otros, el avance de la tecnología juega un papel muy importante en la formación personal y también en el mundo laboral, ya que vivimos en una sociedad digital. En este sentido, diferentes administraciones e instituciones ponen de manifiesto la necesidad de replantearse nuevas estrategias y metodologías para atender a demandas actuales como la adquisición de la competencia digital (Comisión Europea, 2018; Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016). En este sentido, Selwyn (2013) concreta que las habilidades técnicas y cognitivas relacionadas con la tecnología son necesarias para hacer frente a los nuevos retos de conocimiento que se plantean a lo largo de la vida.

Ante esta tesitura, la universidad debe asumir que además de su función profesionalizadora, es complicado convertirse en un buen profesional sin un compromiso ético y social inherente al desempeño profesional, por lo que este aspecto también tiene que abordarse en la formación del alumnado. Partiendo de este supuesto, la educación ciudadana se convierte en una necesidad prioritaria en

la formación de estudiantes en el contexto de la educación superior (CLAYSS, 2016). Este creciente interés en servir a la sociedad, así como el mayor compromiso para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la formación cívica, ha llevado la introducción del aprendizaje-servicio como metodología en colegios y universidades (Soska, Sullivan- Cosetti y Pasupelti, 2010).

Este hecho es especialmente relevante si nos centramos en la formación del profesorado del futuro. Se considera necesario que el personal docente no sea un mero reproductor de modelos cerrados, queremos que sea capaz de crear y diseñar su praxis adaptándose al alumnado que tiene delante.

Del mismo modo, se entiende que el personal docente en el mundo digital en el que vivimos debe ser capaz de entender que la tecnología es un instrumento al servicio de sus fines educativos, a la vez que una forma de relacionarse con el mundo, una actividad humana y una fuente de valores (de Vries, 2016). En definitiva, una competencia digital entendida desde un punto de vista holístico, situada y en constante desarrollo (Esteve, Castañeda y Adell, 2018).

En el presente trabajo se comparte un proyecto que pretende fusionar dos de los elementos expuestos anteriormente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo de valores cívicos y sociales en el estudiantado. El proyecto se denomina *SLApp (Service Learning App)* y tiene como objetivo desarrollar y validar una aplicación móvil (en adelante, App) con la que mejorar la aplicación del aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) en los grados de Maestro o Maestra. Por un lado, conlleva el diseño de una estrategia didáctica basada en los principios del ApS que favorezca el desarrollo de competencias transversales (cívicas, sociales, y digitales). Por otra parte, implica el diseño y la validación de una

App que aproveche todas las potencialidades de esta tecnología móvil para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero... ¿por qué motivo hemos escogido el ApS como método pedagógico para desarrollar las competencias cívicas y sociales en el alumnado?

En primer lugar, es necesario delimitar el término. El ApS forma parte de las denominadas metodologías activas y participativas, este centra el protagonismo en la persona que aprende y además tiene una clara y decidida implicación social (Zorrilla, 2017). Se puede definir, como una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad atendiendo alguna necesidad no cubierta (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018). Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje el ApS ubica al alumnado en situaciones prácticas reales en las que existe una necesidad social, que al atenderla estimula el desarrollo de personas críticas y consecuentes con la sociedad, a la vez que ofrecen un servicio a la comunidad (Gil, 2012).

De esta manera el alumnado desarrolla los aprendizajes propios de la asignatura que toma como referencia en la aplicación de su proyecto de ApS y además desarrolla aprendizajes sociales y personales subyacentes de la puesta en práctica y de la interacción con las entidades y los colectivos que participan en el programa. Conceptualizado de esta forma, el ApS permite acceder a aprendizajes difícilmente adquiribles en las aulas convencionales. Atender una necesidad social a través de la prestación de un servicio implica entrar en contacto en la realidad que rodea a la universidad, integrando personas y recursos a la vez que propiciando entre el alumnado la movilización de recursos y estrategias personales. Esta forma de aprender y enseñar es consecuente con las demandas actuales de formación, derivadas de las reformas educativas europeas.

Una vez delimitado el enfoque pedagógico es necesario revisar que dice la literatura sobre los efectos que produce en alumnado universitario. Concretamente investigaciones sobre la aplicación del ApS en la formación de futuros y futuras docentes indican que produce efectos en el ámbito personal, académico, personal y social de las personas participantes en el proyecto. Respecto al ámbito académico se ha demostrado el desarrollo de aprendizajes conceptuales y de habilidades relacionadas con su aplicación en situaciones prácticas reales (Bernadowski, Perry y Del Greco, 2013; Chambers y Lavery, 2012; Gil, 2012). En el ámbito personal y social se han reportado efectos relacionados con desarrollo de la comprensión cultural y la práctica y adquisición de valores (Chambers y Lavery, 2012; Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011; Konukman y Schneider, 2012; Zorrilla, 2017). Estos numerosos beneficios que produce la metodología serán de utilidad al alumnado en su futuro, no sólo en el ámbito profesional, sino también a nivel personal, social y/o de ciudadanía.

Por último, es necesario concretar una panorámica sobre las características propias de nuestro programa de ApS para entender como hemos llegado a conjugarlo con las TIC. El programa de intervención se aplica en el Grado de Maestra o Maestro integrado en el aprendizaje de asignaturas del campo de la Didáctica de la Expresión Corporal, ya que es un área muy adecuada para implementar proyectos de ApS, gracias al elevado grado de enseñanzas procedimentales que incluye, la variedad de contenidos, la cantidad de interacciones que proporciona y la diversidad de objetivos que persigue. Los proyectos se desarrollan en colaboración con diferentes asociaciones e instituciones de colectivos con diversidad funcional. El alumnado, organizado por grupos, debe desplazarse hasta los lugares donde están ubicadas las entidades para llevar a cabo sus

proyectos. Cabe señalar y concretar que desarrollar un proyecto de ApS es un proceso complejo en el que existen diferentes fases (figura 1) que se suceden, y otras fases que se desarrollan de forma transversal durante todo el proyecto y son fundamentales para su correcto desarrollo. En este sentido, el seguimiento y guía durante todo el proceso es fundamental para que el alumnado desarrolle el máximo aprendizaje y el proyecto se desarrolle adecuadamente.

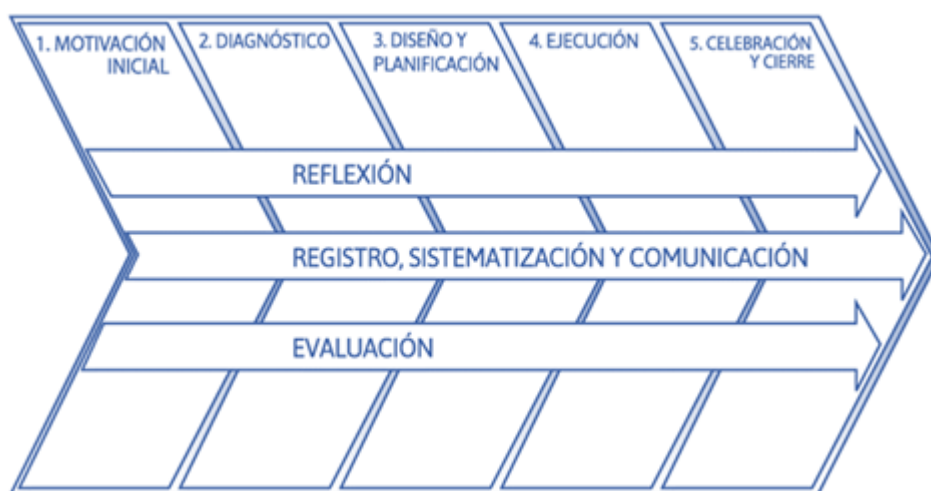


Figura 1. Fases de un proyecto de Aprendizaje-servicio (CLAYSS, 2016).

Siguiendo con la contextualización, cada institución colaboradora tiene sus propias características en relación al personal del que disponen, su ubicación, el tipo de instalaciones, los recursos materiales, disponibilidad horaria, etc. Este hecho hace que la flexibilidad de adaptarse a los tiempos y espacios del alumnado sean factores clave en la gestión del ApS. Conjugar ambos factores no es fácil, especialmente con el gran número de estudiantado que participa de manera simultánea. Para el profesorado que lleva a cabo el programa, es todo un reto monitorizar correctamente todo el proceso metodológico de los grupos participantes cuando su intervención se da fuera del aula y en diferente franja horaria.

Esta situación nos condujo a reflexionar en torno a la necesidad de encontrar un mecanismo concreto mediante el cual podamos aplicar la metodología con las



máximas garantías y, por tanto, tratar de aportar una novedad que ayude a mejorar la aplicación de la innovación metodológica. Pensamos en aprovechar las funcionalidades que pueden ofrecer las TIC y aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras un proceso de análisis sobre las demandas que requiere el nuestro programa de ApS, las características del estudiantado y el contexto donde se desarrollan los proyectos, llegamos a la conclusión de que una App para el teléfono móvil podría ser clave para monitorizar mejor todo el proceso.

Hoy en día, en nuestro contexto, todo el estudiantado universitario tiene un smartphone que lleva consigo a todas partes y lo utiliza de manera intensiva (Ramos, Herrera y Ramírez, 2009), por lo que el recurso principal a través del cual acceder a la App no supone un problema. Gracias a las funcionalidades que ofrecen los smartphones el aprendizaje móvil (*mobile learning*) favorece que el estudiante tenga la opción de acceder de una manera sencilla e inmediata a diferentes recursos y materiales, además puede interactuar a partir de ellos y compartirlos con otros usuarios en tiempo real, generando como consecuencia redes de reflexión y de conocimiento (Chou, Bloc y Jesness, 2012). Por estos motivos ya existen bastantes Apps educativas que aprovechan estas funcionalidades, además de otras como grabación de vídeo, lectura de códigos, etc., para favorecer el desarrollo de competencias transversales y específicas en el alumnado. En este sentido, la competencia digital, compuesta por la dimensión informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa (Larraz, 2013) es clave en la formación inicial docente y puede ser desarrollada a través de las Apps.

Ante esta panorámica, consideramos a las Apps como unas herramientas interesantes para mejorar la implementación del ApS y fomentar en el alumnado universitario las competencias digitales y cívicas. A través de la App se pretende

monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorarlo. Las funcionalidades que la App ofrece pretenden fomentar la comunicación entre todos los agentes implicados en el proceso, la participación, la colaboración entre alumnado y entidad, etc. Conectando a los tres agentes principales (estudiantado universitario, profesorado y entidad) se genera un vínculo constante y un aprendizaje recíproco muy relevante obtenido a través del intercambio de información en las acciones educativas que se llevan a cabo.

En síntesis, el objetivo que se pretende alcanzar con el desarrollo de la App es crear una herramienta que sirva de apoyo en la guía y el control de la implementación del programa de ApS con la finalidad de mejorar la aplicación de la metodología en la formación inicial, así como profundizar y analizar algunos efectos que produce sobre el alumnado implicado.

## **2. Método**

La metodología utilizada en el presente proyecto responde a las dos vertientes que delimitan los propios objetivos. Por un lado, la relativa al diseño, validación y uso de la App y, por otro lado, la relativa al análisis de los efectos sobre el estudiantado universitario.

Por su adecuación y conveniencia, ambas vertientes se incluirán en el marco del diseño educativo EDR (*Educational Design Research*), una variante de la conocida metodología de investigación basada en el diseño (*Design-Based Research, DBR*) aplicada al mundo educativo (Plomp y Nieveen, 2009; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen, 2006), y especialmente utilizada en la aplicación de las nuevas tecnologías en investigaciones educativas (Reeves, 2006).

Ahora bien, ¿qué características definen esta metodología? Según los autores anteriores, esta metodología se entiende como un proceso sistemático de análisis,

diseño, desarrollo y evaluación de una intervención educativa como solución a un problema educativo complejo. En este tipo de investigación se sigue una estructura por fases y el proceso tiene un carácter cíclico (McKenney, 2001). Además de resolver el problema, la metodología de EDR tiene enfoque pragmático que trata de extraer una serie de directrices o principios de diseño que guían y puedan implementarse en otros contextos similares.

### **2.1. Muestra**

Las personas participantes en el proyecto serán aproximadamente 150 estudiantes de los grados de Maestro o Maestra de la Universidad Jaume I de Castellón que cursan alguna de las asignaturas del Área de la Expresión Corporal implicadas en la investigación. Componen una muestra representativa del universo de estudio en cuestiones de sexo, etnia y edad (Díaz-Martínez, 2016) y han sido seleccionados de acuerdo a un proceso randomizado y han accedido voluntariamente a participar en el estudio.

### **2.2. Instrumentos.**

En consonancia con los objetivos marcados por el proyecto y a la metodología escogida para llevarlo a cabo, se seleccionaron diversos instrumentos de recogida de información ya que los estudios basados en el diseño EDR destacan por la diversidad de métodos y estrategias de recogida de información (Schoonenboom y Johnson, 2017).

En primer lugar, en relación a las herramientas dirigidas a evaluar la App se concretan las siguientes:

1. Cuestionario de usabilidad y satisfacción: Para la revisión de la usabilidad tecnológica (diseño, tiempo de carga, facilidad, accesibilidad, claridad de las instrucciones), usabilidad pedagógica (sensación de control, *feedback*,

colaboración/comunicación y valor educativo añadido) y la satisfacción se utilizará una versión adaptada y validada del *Pedagogically Meaningful Learning Questionnaire* (PMLQ) de Nokelainen (2006).

2. Logs del sistema. Se llevará a cabo un análisis de los registros de información almacenados en la base de datos de la App, para detectar errores obvios y de funcionamiento, por parte del equipo de investigación y a partir de una lista de control dicotómica.

Por otro lado, se concretan las herramientas seleccionadas para medir los efectos que produce en el alumnado la aplicación de ApS:

1. Cuestionario de evaluación de las actitudes hacia la inclusión Para la medición de las actitudes se administrará la escala *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about inclusive Education Revised* (sacie-R) (Forlín, Earle, Loreman y Sharma, 2011), adaptada al castellano por Flores y Villardón (2015). Evalúa tres factores (sentimientos, preocupaciones y predisposiciones hacia la educación inclusiva) que en su conjunto indican las actitudes totales del alumnado hacia la Educación Inclusiva.

2. Inventario de competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (INCOTIC). Se trata de un cuestionario de autopercepción diagnóstica sobre la competencia digital del estudiantado de grado (González-Martínez, Esteve, Larraz, Espuny y Gisbert, 2018). Este cuestionario evalúa cinco dimensiones (disponibilidad de los recursos TIC, uso de los recursos TIC, competencia digital, actitudes frente a las TIC y expectativas del uso de las TIC en educación).

3. Narrativas escritas. La investigación con narrativas es un proceso, complejo y reflexivo que nos facilita información sobre cómo los agentes sociales

producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimiento personal (Coffey y Atkinson, 2005). Las narrativas estarán constituidas por los diarios narrativos reflexivos de seguimiento, en el que el estudiantado narrará su experiencia, la identificación de incidentes críticos relevantes y la percepción emocional de los mismos. Las narrativas iniciales y finales vehiculadas a través de la aplicación móvil nos servirán para analizar las creencias y teorías implícitas del alumnado al inicio y final del proyecto.

## **2.2 Análisis de datos.**

En cuanto a la parte técnica, el análisis de los datos tratará de dar respuesta a los criterios de usabilidad tecnológica y pedagógica, y satisfacción, así como en el desarrollo de la competencia digital del estudiantado participante.

En cuanto a la parte de efectividad e impacto del proyecto sobre el alumnado, la información cualitativa será analizada a través de una aproximación multi-fase, basada en una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial (Flick, 2004), asistidas con el programa informático NVivo 12.

En la primera fase se identificará la información relativa a todo tipo de impresiones del alumnado participante, implicando que el equipo investigador analizará las unidades de significado emergentes y que las contrastarán de acuerdo al método de comparación constante, consistente en establecer categorías intuitas inicialmente hasta que estas se hacen más explícitas, por lo que el proceso de codificación se une al de análisis (Patton, 2002).

En la segunda fase, de codificación axial, el análisis se centrará en identificar de entre la información codificada previamente, aquella relacionada con las preguntas de investigación y las categorías pre-establecidas, moviéndose entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2004).

En cuanto al análisis cuantitativo de los resultados de los cuestionarios, toda la información será codificada, depurada, tratada estadísticamente. Los datos serán analizados mediante el paquete de software estadístico SPSS v.25.

### **3. Resultados**

Como se ha concretado, el proyecto tiene dos vertientes, por un lado, el desarrollo de la competencia cívica, social y digital en el alumnado universitario del grado de Maestro o Maestra y por otro lado analizar la usabilidad tecnológica y pedagógica de una aplicación (SLApp) que se ha diseñado específicamente con el fin de mejorar el proceso de monitorización del proceso de implementación de los programas de ApS.

En la actualidad, durante el curso 2019/2020, está en periodo de prueba la versión piloto de la App a la par que se desarrollan los diferentes proyectos de ApS en las entidades colaboradoras. Por este motivo en el momento de redacción del presente trabajo no podemos concretar resultados en relación a los parámetros que vamos a medir sobre la App ni a los efectos producidos por el programa en el alumnado universitario.

No obstante, debido a que sí que se ha finalizado la etapa de diseño de la App, a continuación (figura 2), se presenta el esquema general de la aplicación donde se puede observar la pantalla inicial de acceso para el usuario (cada persona implicada en el programa tendrá su propio usuario), los menús principales y pantallas de contenido de las diferentes fases relativas a la aplicación del proyecto ApS. En la figura 3 se puede observar una pantalla de planificación en la que el alumnado puede completar las tareas necesarias, enviar al profesorado para su evaluación, asociar a cada parte de la tarea una persona responsable, etc.

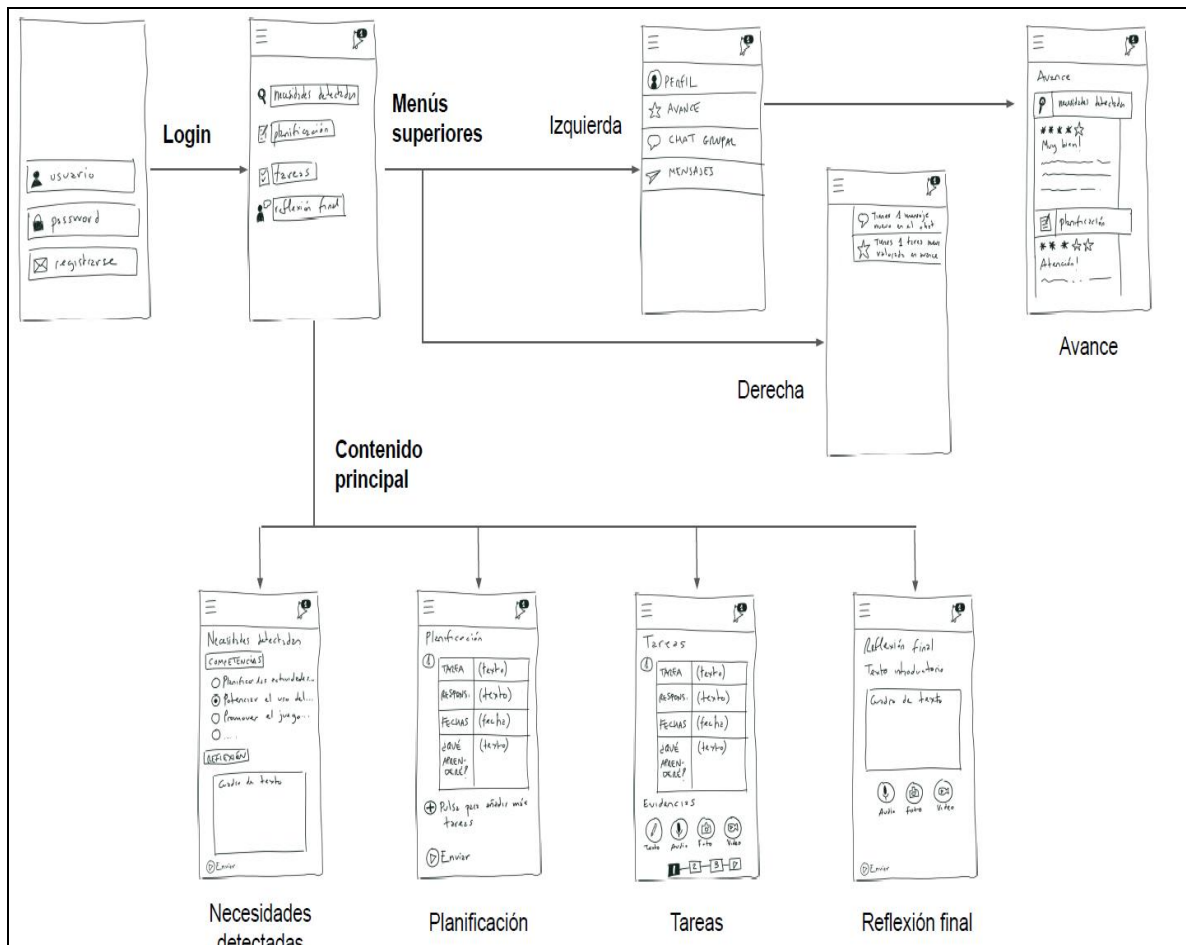


Figura 2. Esquema de la aplicación móvil SLApp.

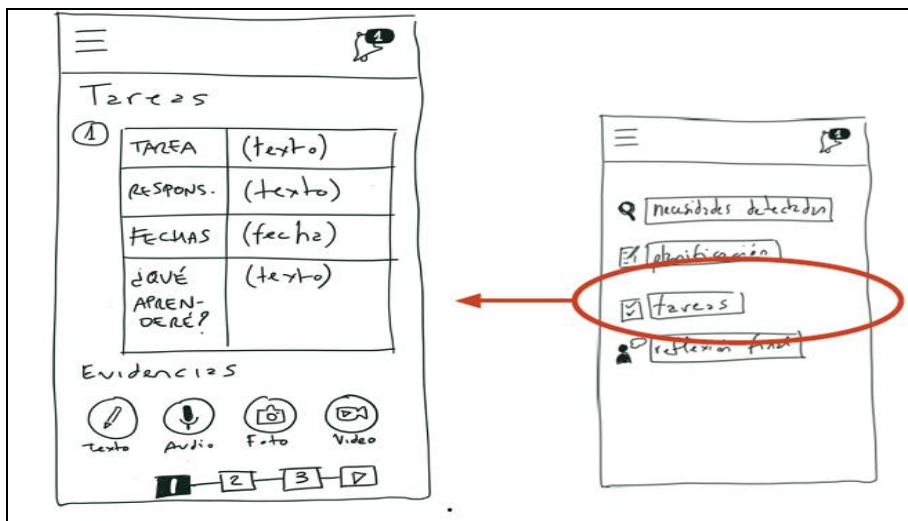


Figura 3. Pantalla de planificación de tareas.

Una vez finalizada la intervención se procederá a finalizar el análisis del resto de datos obtenidos.

#### 4. Discusión y conclusiones

Este proyecto se ha diseñado y desarrollado bajo una perspectiva en la que se aborda la educación desde un enfoque humanista e interpretativo del conocimiento, en el que la construcción de significados y el desarrollo ético y moral adquiere gran relevancia. La utilización del ApS responde a un enfoque pedagógico que mejora el aprendizaje y desarrolla el compromiso ciudadano en la educación universitaria (Chambers y Lavery, 2012; Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Gil, 2012; Konukman y Schneider, 2012;). A la vez, ayudará en fomentar futuras promociones de maestros y maestras más competentes digitalmente, así como más sensibilizados con las necesidades reales de los colectivos con diversidad funcional. No en vano se trata de una intervención orientada a la mejora de las condiciones de vida de los colectivos vulnerados y desfavorecidos, favoreciendo su inclusión en la sociedad. En esta línea, una vez concluido el análisis de datos se prevé hacer difusión de los resultados alcanzados en los colectivos vulnerados, tratando de devolver su implicación y compromiso.

Finalmente, este proyecto supondrá un paso adelante en el diseño de procedimientos sistematizados y estructurados para implementar el ApS en la formación de profesorado. Concretamente, el diseño y desarrollo de la *App* que proyectamos supone un acercamiento hacia la transferencia tecnológica y del conocimiento, con el objetivo de que los avances científicos y tecnológicos derivados de la investigación sean accesibles para un mayor número de ciudadanos y ciudadanas, suponiendo un beneficio para la sociedad en general. Es importante incidir en que el diseño y desarrollo de la *App* se ha elaborado en colaboración con profesionales especializados en la creación de *Apps*, pero abordando este proceso desde la perspectiva pedagógica. No conviene perder esta óptica, ya que muchas



de las Apps que podemos encontrar el ámbito educativo no responden directamente a objetivos pedagógicos, sino que tienen una gran influencia comercial que las puede desvirtuar (Hutchison, Beschorner y Schmidt-Crawford, 2012).

En caso de obtener resultados positivos después de la prueba de la App se prevé patentar y poder extrapolar a otras universidades y niveles educativos que implementan el ApS. Por otro lado, también nos permitirá construir un modelo de ApS contrastado para aplicar en otras universidades y contextos diversos.

## 5. Referencias bibliográficas

- Bernadowski, C., Perry, R., y Greco, R. Del. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2),67-86.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. New York, United States of America : Carnegie Foundation.
- Calvo-Bernardino, A., y Mingorance-Arnáiz, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 319-342.
- Chambers, D. J., y Lavery, S.(2012). Service-Learning : A Valuable Component of Pre- Service Teacher. *Australian Journal of Teacher*, 37(4),128-137.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona, España: Octaedro.

- Chou, C. C., Block, L., y Jesness, R. (2012). A case study of mobile learning pilot project in K-12 schools. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 5(2), 11-26.
- CLAYSS (2016). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Argentina: CLAYSS
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comisión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). Diario Oficial de la UE.
- de Vries, M. J. (2016). *Teaching about technology: an introduction to the philosophy of technology for non-philosophers*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Díaz-Martínez, C. (2016). La perspectiva de género en la investigación social (pp.176-201). En M. García-Ferrando et al. (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, España: Alianza.
- Flick, Uwe (2007). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Flores, L., & Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (1), 43-61.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia, España: Brief Ediciones.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la Enseñanza Superior: una Aplicación en el Ámbito de la Educación Física*. Universitat Jaume I de Castellón, España.

- González-Martínez, J., Esteve, F., Larraz, V., Espuny, C., y Gisbert, M. (2018). INCOTIC 2.0. Una nueva herramienta para la autoevaluación de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (4), 133-152.
- Hutchison, A., Beschorner, B., y Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the Use of the iPad for Literacy Learning. *Reading Teacher*, 66(1), 15-23.
- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la Universitat*. Universitat d'Andorra.
- Konukman, F., y Schneider, R. (2012). Academic Service Learning in PETE: Service for the Community in the 21st Century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.
- McKenney, S., y Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous? *Educational Researcher*, 42(2), 97-100.
- Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology y Society*, 9(2), 178-197.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Plomp, T., y Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede, the Netherlands: Netherlands Institute for curriculum development.
- Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 4, 7-22.

- Ramos, A.I., Herrera, J.A., y Ramírez, M.S. (2009). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de caso. *Comunicar*, 34, 201-202.
- Reeves, T. (2006). Design Research from a Technology Perspective. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, y N. Nieveen (Ed.), *Educational design research* (p. 86-109). Francis y Taylor.
- Schoonenboom, J., y Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. London: Routledge.
- Soska, T. M., Sullivan-Cosetti, M., y Pasupelti, S. (2010). Service-learning: Community engagement and partnership for integrating teaching, research, and service. *Journal of Community Practice*, 18, 139-147.
- Touriñán, J. M. (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2), 261-311.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., y Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. Francis y Taylor.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., y Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The conceptual reference model*. Luxembourg Publication Office of the EU.
- Zorrilla, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante metodología Aprendizaje-Servicio* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.



# **Capítulo 6.**

## **Conclusiones y futuras líneas de investigación**



## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo se dedica a concretar, a partir de las hipótesis y preguntas de investigación formuladas en el capítulo tres, las diferentes conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación relacionándolas con los estudios en las que se han abordado. Para finalizar el capítulo, se sintetizan las futuras líneas de investigación.

### 6.1. Conclusiones

Tras la exposición de los diferentes estudios, en ese apartado se analiza de forma general cada una de las hipótesis y las preguntas de investigación planteadas en esta investigación. En el apartado de resultados, se han descrito pormenorizadamente los resultados, la discusión y las conclusiones de cada uno de los estudios presentados.

**a)** La primera hipótesis de la investigación planteaba que la aplicación del programa de ApS produciría en el alumnado universitario un aumento estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ) de la empatía y la pregunta de investigación asociada a esta hipótesis cuestionaba cómo cambiaría la empatía del alumnado tras la aplicación del programa de ApS.

La respuesta se ha abordado en dos estudios. El primero, titulado “Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario”, concreta que tras la aplicación del programa de ApS se han obtenido diferencias significativas en la empatía de las personas participantes, aumentando en el postest. Esto supone que el alumnado ha mejorado significativamente sus niveles de empatía.

El segundo estudio, titulado “Aprendizaje-Servicio y empatía: efectos en alumnado de la universidad de Buenos Aires”, muestra que no existen



diferencias significativas respecto a la empatía, tomando como referencia el cuestionario que mide la empatía en su globalidad. Sin embargo, sí se han obtenido mejoras significativas en dos de las cuatro dimensiones del cuestionario. En el estudio se profundiza sobre cómo se han desarrollado estos hallazgos desde una visión cualitativa. Por un lado, se observa que el alumnado ha desarrollado habilidades del núcleo “Adopción de perspectivas”, mostrando cambios en su capacidad de comunicación, en sus habilidades interpersonales, en la mejora de la tolerancia y en la construcción de un pensamiento flexible. Por otro lado, se observa que el alumnado ha desarrollado habilidades del núcleo “Comprensión emocional”, mostrando cambios en las capacidades relacionadas con la lectura emocional, mejora de la calidad de la comunicación, escucha activa, reconocimiento de estados emocionales y desarrollo de la capacidad de regulación emocional.

A la luz de lo expuesto, se acepta la hipótesis número uno y queda resuelta la primera pregunta de investigación.

**b)** La hipótesis número dos planteaba que la aplicación del programa de ApS produciría en el alumnado universitario un aumento estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ) de las habilidades y actitudes cívicas y la segunda pregunta de investigación cuestionaba cómo cambiarían las habilidades y actitudes cívicas del alumnado tras la aplicación del programa de ApS.

El estudio número tres, titulado “Service-Learning and physical education in a pre-service teacher training methodology aligned with the LAMPE method”. Los resultados muestran que cuantitativamente existen diferencias significativas a favor del posttest en las puntuaciones medias respecto al instrumento de medición de las habilidades y actitudes cívicas y se profundiza

específicamente sobre cómo se han desarrollado estos hallazgos desde una visión cualitativa en las dimensiones que han obtenido diferencias significativas. El análisis del contenido muestra, en relación a la dimensión “Acción Cívica”, que el alumnado ha desarrollado su sentido de compromiso con la comunidad, manifestado su intención de seguir colaborando con la entidad y su voluntad de ayudar mediante la concienciación de otras personas. En relación a la dimensión de “Habilidades de Liderazgo”, el alumnado ha desarrollado la autoeficacia resolutive y la capacidad de análisis crítico sobre sí mismo y sobre el proceso. Por último, en la dimensión de “Actitudes hacia la Justicia social”, el análisis de contenido muestra que el alumnado ha tomado conciencia de las situaciones de desigualdad e inequidad que sufren determinados colectivos.

A la luz de lo expuesto, se acepta la hipótesis número dos y queda resuelta la segunda pregunta de investigación.

**c)** La hipótesis número tres planteaba que las variables sociodemográficas influirían de forma significativa en el desarrollo de la empatía.

La respuesta se desarrolló en el estudio número uno, titulado “Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario” cuyos resultados indican que las variables sociodemográficas estudiadas influyen en el desarrollo de la empatía en determinados grupos. La variable edad influye significativamente, obteniendo mejores resultados los grupos de 18 a 20 años y de 21 a 25 años. La variable estudios de acceso influye significativamente, obteniendo mejores resultados los grupos de Bachiller y de Formación Profesional. La variable estudios familiares influye significativamente, obteniendo mejores resultados los grupos

cuyas familias tienen estudios básicos y Formación Profesional. La variable participación social influye significativamente, obteniendo mejores resultados el grupo que no ha habido participado anteriormente en algún voluntariado. La variable orientación política influye significativamente, obteniendo mejores resultados el grupo progresista. Por último, la variable situación laboral influye significativamente, obteniendo mejores resultados el grupo que no trabaja.

A la luz de lo expuesto, se acepta la hipótesis número tres.

**d)** La hipótesis número cuatro planteaba que las variables sociodemográficas influirían de forma significativa en el desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas.

Para darle respuesta se elaboró el estudio número cinco, titulado “Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del Aprendizaje-Servicio. Un estudio en el Área de Expresión Corporal”. El estudio muestra que los factores analizados influyen de manera significativa en el desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas.

La variable edad influye significativamente, obteniendo mejores resultados los grupos de hasta 21 años y de más de 25 años. La variable estudios de acceso influye significativamente, obteniendo mejores resultados el grupo de Bachiller. La variable estudios familiares influye significativamente, obteniendo mejores resultados los grupos cuyas familias tienen estudios medios y superiores. La variable participación social previa, influye significativamente, obteniendo mejores resultados el grupo que si que ha participado. La variable orientación ideológica, obtiene mejoras significativas en las dos orientaciones ideológicas estudiadas, siendo la del grupo conservador más pronunciada. Por último, la

variable situación laboral influye significativamente, obteniendo mejores resultados el grupo que no trabaja.

Consecuentemente, se acepta la hipótesis número cuatro.

**e)** La hipótesis número cinco planteaba que las habilidades y actitudes cívicas desarrolladas por el alumnado mantendrían su mejora dos años después de finalizar la aplicación del programa de ApS.

La respuesta se desarrolló en el estudio número seis, titulado “Habilidades cívicas, Aprendizaje-Servicio y expresión corporal en la formación del profesorado: un estudio longitudinal”. El análisis estadístico por dimensiones muestra que en “Acción cívica”, “Habilidades interpersonales” y “Conciencia política” los resultados son parejos ( $p > 0.05$ ) y no hay cambios significativos entre las diversas medidas. No obstante, en las restantes dimensiones el valor  $p$  es inferior a 0.05 en el postest 2, aumentando la dimensión “Habilidades de liderazgo” y disminuyendo las dimensiones “Actitudes hacia la justicia social” y “Actitudes hacia la diversidad”, por lo que existe un cambio significativo.

Atendiendo a los resultados obtenidos, se acepta parcialmente la hipótesis número cinco.

**f)** La pregunta número tres cuestionaba cómo cambiarían las habilidades interculturales del alumnado universitario tras la aplicación del programa de ApS. Para dar respuesta a esta pregunta se elaboró el estudio número cuatro, titulado “Aprendizaje-Servicio como metodología para desarrollar la competencia intercultural y docente del futuro profesorado desde el ámbito de la Didáctica de la Expresión Corporal.” Este estudio analiza los aprendizajes vinculados a la competencia intercultural que el alumnado universitario ha desarrollado con su participación en el programa, de forma cualitativa

siguiendo un modelo inductivo de categorías previas en relación al modelo de Butin (2003; 2005; 2006). El análisis de contenido muestra, en relación a la perspectiva cultural, que el alumnado ha desarrollado una mayor comprensión de las dificultades derivadas de la diversidad y la concepción de la diversidad como fuente de aprendizaje. En relación a la perspectiva política, el alumnado ha desarrollado actitudes que demuestran su voluntad de seguir participando en iniciativas sociales, una mayor comprensión de su entorno cívico-social y ha desarrollado ideas sobre nuevas formas de participar en el entorno social, cultural y político. Por último, en relación a la perspectiva postestructural, el alumnado ha modificado sus esquemas mentales, haciendo desaparecer ideas preconcebidas y prejuicios, y ha reconceptualizado su visión sobre la diversidad.

Consecuentemente, queda resuelta la pregunta de investigación número tres.

**g)** La pregunta de investigación número cuatro cuestionaba, por un lado, cómo optimizar la aplicación didáctica de programas de ApS. Por otro, cómo diseñar una aplicación móvil que optimice el proceso de reflexión en el programa de ApS.

La primera parte de la pregunta se muestra desarrollada en el estudio descriptivo número siete, titulado “El Aprendizaje-Servicio en la formación de futuros maestros y maestras. Patios inclusivos a través del juego motor y la expresión corporal”. En este se describe el programa desarrollado en una de las entidades participantes y los criterios de calidad que se han seguido en el diseño del programa.

Atendiendo a la segunda parte de la pregunta, en el estudio descriptivo número ocho, titulado “Hibridación entre aprendizaje móvil y Aprendizaje-

Servicio en la formación inicial docente” se responde concretando el diseño de la versión piloto de la aplicación móvil y el proyecto planificado para desarrollar el proceso de validación.

A la luz de lo expuesto, queda resuelta la pregunta de investigación número cuatro.

## **6.2. Futuras líneas de investigación**

Las futuras líneas de investigación que surgen tras el desarrollo de esta tesis se concretan brevemente a continuación:

Por un lado, se pretende avanzar en el desarrollo de la aplicación móvil (SLApp). El desarrollo de la aplicación supone un paso adelante en el diseño de procedimientos sistematizados y estructurados para implementar el ApS en la formación de profesorado. Se pretende validar la aplicación, para más tarde centrar la atención sobre la medición de los efectos en el alumnado tras la incorporación de la misma en el programa, con especial énfasis en el proceso de reflexión.

Por otro lado, se pretende avanzar en la línea abierta sobre el análisis de la influencia de las variables sociodemográficas, así como sobre los estudios longitudinales que midan el alcance de los efectos del ApS en el tiempo.



**Chapter 6.**  
**Conclusions and future research**  
**lines (english version)**





## **CHAPTER 6. CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH LINES (ENGLISH VERSION)**

This chapter is dedicated to specifying, based on the hypotheses and research questions formulated in chapter three, the different conclusions reached in this research by relating them to the studies in which they have been addressed. To conclude the chapter, the future lines of research are summarized.

### **6.1. Conclusions**

After the presentation of the different studies, this section analyses in a general way each of the hypotheses and research questions raised in this research. In the results section, the results, discussion and conclusions of each of the studies presented are described in detail.

**a)** The first hypothesis of the research was that the application of the SL program would produce a statistically significant increase ( $p < 0.05$ ) in empathy among university students, and the research question associated with this hypothesis questioned how student empathy would change after the application of the SL program.

The answer has been addressed in two studies. The first, entitled "Service-learning in the Didactics of Body Language: effects on the empathy of university students", specifies that after the application of the SL program significant differences in the empathy of the participants have been obtained, increasing in the post-test. This means that students have significantly improved their levels of empathy.

The second study, entitled "Service-Learning and empathy: effects on students of the University of Buenos Aires", shows that there are no significant differences with respect to empathy, taking as a reference the questionnaire

that measures empathy in its globality. However, significant improvements have been obtained in two of the four dimensions of the questionnaire. In the study, we go deeper into how these findings have been developed from a qualitative point of view. On the one hand, it is observed that the students have developed skills of the core "Adoption of perspectives", showing changes in their capacity of communication, in their interpersonal skills, in the improvement of tolerance and in the construction of a flexible thinking. On the other hand, it is observed that the students have developed skills of the core "Emotional understanding", showing changes in the capacities related to emotional reading, improvement of the quality of communication, active listening, recognition of emotional states and development of the capacity of emotional regulation.

In light of the above, hypothesis number one is accepted and the first research question is resolved.

**b)** Hypothesis number two stated that the application of the SL program would produce a statistically significant increase ( $p < 0.05$ ) in civic skills and attitudes among university students and the second research question questioned how students' civic skills and attitudes would change after the implementation of the SL program.

Study number three was entitled "Service-Learning and Physical Education in a pre-service teacher training methodology aligned with the LAMPE method". The results show that quantitatively there are significant differences in favour of the post-test in the mean scores with respect to the instrument for measuring civic skills and attitudes and it goes into detail specifically on how these findings have been developed from a qualitative viewpoint in the dimensions that have

obtained significant differences. The analysis of the content shows, in relation to the "Civic Action" dimension, that the students have developed their sense of commitment to the community, expressed their intention to continue collaborating with the entity and their willingness to help by raising the awareness of other people. In relation to the "Leadership Skills" dimension, the students have developed their self-efficacy in solving problems and their capacity for critical analysis of themselves and of the process. Finally, in the dimension of "Attitudes towards Social Justice", the analysis of content shows that students have become aware of the situations of inequality and inequity suffered by certain groups.

In light of the above, hypothesis number two is accepted and the second research question is resolved.

**c)** Hypothesis number three stated that sociodemographic variables would significantly influence the development of empathy.

The answer was developed in study number one, entitled "Service-learning in the Didactics of Body Language: effects on the empathy of university students" whose results indicate that the sociodemographic variables studied influence the development of empathy in certain groups. The age variable has a significant influence, with the best results being obtained by the 18-20 and 21-25 age groups. The access studies variable has a significant influence, with the best results being obtained by the Baccalaureate and Professional Training groups. The family studies variable has a significant influence, with better results obtained by groups whose families have basic studies and Professional Training. The social participation variable has a significant influence, with better results obtained by the group that had not previously participated in any

voluntary work. The political orientation variable has a significant influence, with the progressive group obtaining better results. Finally, the employment situation variable has a significant influence, with the group that does not work obtaining better results.

In light of the above, hypothesis number three is accepted.

**d)** Hypothesis number four stated that sociodemographic variables would significantly influence the development of civic skills and attitudes.

To answer this question, study number five was carried out, entitled "Factors influencing the civic attitudes of teachers in training developed through service-learning. A study in the area of corporal expression". The study shows that the factors analyzed have a significant influence on the development of civic skills and attitudes.

The age variable has a significant influence, with the best results being obtained by groups up to 21 years of age and those over 25 years of age. The access studies variable has a significant influence, with the best results being obtained by the Baccalaureate group. The family studies variable has a significant influence, with better results obtained by groups whose families have medium and higher education. The previous social participation variable has a significant influence, obtaining better results the group that had participated. The ideological orientation variable, obtains significant improvements in the two ideological orientations studied, being that of the conservative group more pronounced. Finally, the work situation variable has a significant influence, with the group that does not work obtaining better results.

Consequently, hypothesis number four is accepted.

**e)** Hypothesis number five stated that the civic skills and attitudes developed by the students would continue to improve two years after the end of the SL program.

The answer was developed in study number six, entitled "Civic skills, Service-Learning and body expression in teacher training: a longitudinal study". The statistical analysis by dimensions shows that in "Civic Action", "Interpersonal Skills" and "Political Awareness" the results are even ( $p > 0.05$ ) and there are no significant changes between the various measures. However, in the remaining dimensions the p-value is lower than 0.05 in posttest 2, increasing the dimension "Leadership skills" and decreasing the dimensions "Attitudes towards social justice" and "Attitudes towards diversity", so there is a significant change.

Based on the results obtained, hypothesis number five is partially accepted.

**f)** Question number three questioned how the intercultural skills of university students would change after the implementation of the SL program. In order to answer this question, study number four was carried out, entitled "Service-learning as a methodology to develop the intercultural and teaching skills of future teachers from the field of body language teaching". This study analyses the learning linked to intercultural competence that the University students have developed with their participation in the program, in a qualitative way following an inductive model of previous categories in relation to Butin's model (2003; 2005; 2006). The analysis of content shows, in relation to the cultural perspective, that students have developed a greater understanding of the difficulties derived from diversity and the conception of diversity as a source of learning. In relation to the political perspective, students have developed

attitudes that demonstrate their willingness to continue participating in social initiatives, a greater understanding of their civic-social environment, and have developed ideas on new ways to participate in the social, cultural, and political environment. Finally, in relation to the post-structural perspective, students have modified their mental schemes, making preconceived ideas and prejudices disappear, and have reconceptualized their vision of diversity.

Consequently, research question number three is resolved.

**g)** Research question number four questioned, on the one hand, how to optimize the didactic application of SL programs. On the other hand, how to design a mobile application that optimizes the reflection process in the SL program.

The first part of the question is shown to be developed in the descriptive study number seven, entitled "Service-Learning in the training of future teachers. Inclusive playgrounds through motor play and body expression". This describes the programme developed in one of the participating entities and the quality criteria followed in the design of the programme.

In response to the second part of the question, the descriptive study number eight, entitled "Hybridization between mobile learning and Service-Learning in initial teacher training" answers by specifying the design of the pilot version of the mobile application and the project planned to develop the validation process.

In the light of the above, research question number four is resolved.

## **6.2. Future lines of research**

The future lines of research that emerge after the development of this thesis are specified below.

On the one hand, it is intended to advance in the development of the mobile application (SLApp). The development of the application is a step forward in the design of systematized and structured procedures to implement the SL in teacher training. The aim is to validate the application, to later focus on measuring the effects on students after its incorporation into the program, with special emphasis on the reflection process.

On the other hand, we intend to advance in the open line on the analysis of the influence of socio-demographic variables, as well as on the longitudinal studies that measure the extent of the effects of SL over time.





## Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2007). *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Madrid: UNED.
- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by “civic engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253.
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships, 1997-2000*. Berkeley, CA: University of California, Service-Learning Research and Development Center.
- An, J. (2019). Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning: Physical Education Preservice Teachers' Experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-14. doi:10.1080/1034912x.2019.1693034.
- Anguera, M. T. (2011). *Metodología cualitativa y cuantitativa*, En C. Izquierdo y A. Perinat (Coords.), *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp. 209-230). Barcelona: Amentia.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., & Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en actividad física y deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 123-130.

- Aramburuzabala, P. McIlrath, L., & Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. New York, USA: Routledge.
- Arthur, J., & Bohlin, K. (eds.) (2005). *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*, London: Routledge Falmer.
- Asghar, M., & Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>.
- Ashton, J. R., & Arlington, H. (2019). My fears were irrational: Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 50-81.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *J. Coll. Stud. Dev.*39, 251-63
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Retrieved from <https://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., Saenz, V., & Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty*. California, Los Angeles, Higher Education Research Institute
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(1), 267-272. <http://doi.org/10.1037/h0046669>

- Babcock, B. (Ed.). (2000). *Learning from Experience: A Collection of Service-Learning Projects Linking Academic Standards to Curriculum*. Milwaukee, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Barnett, R. (2007). *Recovering the Civic University*. In *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, edited by L. McIlrath and I. M. Labhrainn, 25-36. Burlington: Ashgate.
- Barton-Arwood, S., Lunsford, L., & Suddeth, S. W. (2016). University-community partnerships in teacher preparation: Changing attitudes about students with disabilities. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6, 4-20.
- Bauman, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bellido, M. C. (2013). *Enseñar a aprender con metodología activa en el Grado en Bellas Artes*. Estudios sobre el mensaje periodístico. Vol. 19, Núm. especial abril, p.p.: 593-603. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bernadowski, C., Perry, R., & Del Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self- Efficacy through Service Learning: Lessons Learned, *International Journal of Instruction*, 6(2) 67-86.
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher

education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 100584.  
doi:10.1016/j.tsc.2019.100584

Billig, S. H. (2002). Support for K-12 Service-Learning Practice: A Brief Review of the Research. *Educational Horizons*, 80(4), 184-189.

Bixby, J. A., Carpenter, J. R., German, P. L., & Coull, B. C. (2003). Ecology on Campus: Service learning in introductory environmental courses. *Journal of College Science Teaching*, 32, 327-331.

Blithe, S. J. (2016). Teaching intercultural communication through service-learning. *Communication Teacher*, 30(3), 165-171.  
doi:10.1080/17404622.2016.1192666

Bossaller, J. S. (2016). Service learning as innovative pedagogy in online learning. *Education for Information*, 32(1), 35-53. doi:10.3233/efi-150962

Brannen, J. (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.

Breen, H., & Robinson, M. (2016). Service learning enhances conceptual learning in RN to BSN program. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(10), 197-210. doi:10.31686

Brown, E. L. (2005). Service-learning in a one-year alternative route to teacher certification: a powerful multicultural teaching tool. *Equity & Excellence in Education*, 38(1), 61-74.

Brown, G., & Atkins, M. (1993). *Effective teaching in higher education*. London, ENG: Routledge

- Bryer, T. A., Pliscoff, C., & Wilt Connors, A. (2020). *Promoting Civic Health Through University-Community Partnerships*. Switzerland: Palgrave-Macmillan  
doi:10.1007/978-3-030-19666-0
- Buchanan, A. M., Baldwin, S.C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 28-34.  
doi:10.3102/0013189X031008030
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.  
doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Butin, D. W. (2005). Identity (Re) Construction and Student Resistance. In D. W. Butin (Ed.), *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues*. Pp. 109-126. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498. doi:10.1353/rhe.2006.0025
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 21, 41-58.
- Calderón, A., Rodrigo, P., & Vargas, M. (2011). Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. 15. 85-98.

- Calvo, D., Sotelino, A., y Rodríguez, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la educación física. *Retos*, (36), 611-617.
- Canals, R., y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35-40.
- Cano, E. (2013). *El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados. Referencia: EDU2012-32766*. Madrid: MINECO.
- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje Servicio* (tesis doctoral). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I
- Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Ruíz-Bernardo, P. (2019). *Development and Validation of a Scale to Assess Social Entrepreneurship Competency in Higher Education. Journal of Social Entrepreneurship*, 1-17. doi:10.1080/19420676.2018.1545686.
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Montero, P. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 465-472.

- Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice, 16*(1), 61-72. doi: 10.1080/14623943.2014.969696
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities, *Disability and Rehabilitation, 1-13*. doi: 10.1080/09638288.2020.1727575
- Caspersz, D., & Olaru, D (2017). The value of service-learning: The student perspective. *Studies in Higher Education, 42*(4), 685-700.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164-181. doi:10.1177/105382591103400205
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 980-1008. doi:10.1037/a0035661
- Cernadas Ríos, F. J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza* (tesis doctoral). Santiago de Compostela: Servizo de Publicación e Intercambio Científico da Universida de Santiago de Compostela.
- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest, 65*, 332-353.



- Chambers, D. (2017). Changing attitudes of preservice teachers toward inclusion through service learning. In S. Lavery, D. Chambers, & G. Cain, (Eds.), *Service learning: Enhancing inclusive education* (pp. 195-214). United Kingdom: Emerald Publishing Limited.
- Chambers, D., & Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137. doi: <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>
- Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothier, P., Klupp, N., & Williams, M. (2017). Conceptualizing and measuring student disengagement in Higher Education: A synthesis of the literature. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 31-42. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 1-13. doi:10.1080/02607476.2020.1733400
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., y Martínez-Usarralde, M.J. (2018) Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social en Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (Eds.) (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona, España: Octaedro.

- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J., & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.303>
- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M., y 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. doi:10.5209/rced.52164
- Chiva-Bartoll, Ò., Salvador-García, C., Capella-Peris y Maravé-Vivas, M. (2019). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 63-77, <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67773>
- Cho, H., & Gulley, J. (2017). A Catalyst for Change: Service-Learning for TESOL Graduate Students. *TESOL Journal*, 8(3), 613-635.
- Clayss (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Edición Latinoamericana. Buenos Aires: CLAYSS
- Clarke, D. (2004). Structured judgement methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 81-100). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Generalitat Valenciana (2012). Instrucción de la Dirección General de Ordenación y centros docentes del 10 de mayo de 2012 por las cuales se regulan la organización y funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje para el curso 2012-2013. Valencia

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2001). Universidad: *Compromiso Social y Voluntariado*. Disponible en: <http://www.usal.es/webusal/node/1039>
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi:10.1080/00986280903172969
- Cooks, L., & Scharrer, E. (2006). Assessing Learning in Community Service-Learning: A Social Approach. *Michigan Journal of Community Service-Learning*. 13(1), 44-55.
- Council of Europe (2008). *White Paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe. <https://url2.cl/teLZt>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2017). *Council of Europe reference framework of competences for democratic culture (CDC). Volume 3 - Guidance for implementation. 2. CDC and pedagogy*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- 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.

- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, Madrid: crue Universidades Españolas. Disponible en: <https://url2.cl/n4hx7>
- Curry, J. M., Heffner, G., & Warners, D. (2002). Environmental service learning: Social transformation through caring for a particular place. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 58-66.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, 1-17.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education, *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-220. doi:10.3200/joer.98.4.208-221
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana. Valencia, 2008, núm 5734.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, Diario Oficial de la Comunidad Valenciana. Valencia, 2014 núm 7311.
- Deeley, S. (2010) Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.

- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- D'haveloose, E., & Heylen, L. (2006). Diversity in teacher education in Flanders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(4), 25-30.
- Diamond, A. (2014). Pre-Service Early Childhood Educators' Leadership Development through Reflective Engagement with Experiential Service Learning and Leadership Literature. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 12-20.
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., & Huesman, R., Jr. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 305-309. doi:10.1080/00224545.2015.1111856
- Domangue, E., & Carson, R.L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367. doi:10.1123/jtpe.27.3.347
- Egea, A., Massip, C., Flores, M., i Barbeito, C. (2018). *Competències per transformar el món: cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola*. Barcelona: Graó.
- Egerton, M. (2002), Higher education and civic engagement, *The British Journal of Sociology*, 53(4), 603-620.

- Ehrlich, T. (2000). *Civic responsibility and higher education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Engberg, M. E., & Fox, K. (2011). Exploring the Relationship between Undergraduate Service-Learning Experiences and Global Perspective-Taking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 85-105. doi:10.2202/1949-6605.6192
- Erickson, J. A., & Anderson, J. B. (Eds.). (2005). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Sterling, VA: Stylus.
- Esquivel, A. (2016). El discurso del odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, nº35. Disponible en <https://url2.cl/Bpr5r>
- EU (2009). *Renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018)*, by European Union. European Union Retrieved from. [http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf)
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey Bass
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press
- Fatfouta, R., Gerlach, T. M., Schröder-Abé, M., & Merkl, A. (2015). Narcissism and lack of interpersonal forgiveness: The mediating role of state anger, state

ruminantion, and state empathy. *Personality and Individual Differences*, 75, 36-40.

Fernández-Balboa, J. M. (2017). A contrasting analysis of the neoliberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE, *Sport, Education and Society*, 22 (5), 658-668, doi: 10.1080/13573322.2017.1329142

Fernández-March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Figueredo Canosa, V., Pérez Esteban, M.D., y Sánchez Ayala, A. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 57-76.

Flory, S. B. (2016). Professional Socialization Experiences of Early Career Urban Physical Educators. *European Physical Education Review*, 22(4), 430-449.

Francisco, A., y Moliner, L. (2014). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.

Franzese, J., Pecinka, K., & Schwenk, J. (2020). Alternative clinical experience through academic service-learning develops into a partnership for mental health rotation. *Teaching and Learning in Nursing*, 15(1), 77-81. doi:10.1016/j.teln.2019.10.002

Fredericksen, P. J. (2000). Does Service Learning Make a Difference in Student Performance? *Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74. doi:10.1177/105382590002300204

- Fullerton, A., Reitenauer, V. L., & Kerrigan, S. M. (2015). A grateful recollecting: The long-term impacts of service learning on college graduates. *Journal for Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 65-92.
- Furco, A. (2002). *High School Service-Learning and the Preparation of Students for College: An Overview of Research*. In E. Zlotkowski (Ed.), *Service-Learning and the First-Year Experience: Preparing Students for Personal Success and Civic Responsibility* (pp. 3-14). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- Furco, A., y Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.
- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: una nueva Mirada a la relación de la Universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas*. Un estudio de caso (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-24.
- Gallagher, T. (2018) Promoting the Civic and Democratic Role of Higher Education: The Next Challenge for the EHEA? In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham.



- Gallini, S. M., & Moely, B. E. (2003). Service-Learning and Engagement, Academic Challenge, and Retention, *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 5-14.
- Galvan, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363-372. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the Reciprocal Nature of Service-Learning in Physical Education Teacher Education. *Journal of Experiential Education*, 34 (1), 55-70.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Garbarino, J. T., & Lewis, L. (2019). The impact of a gerontology nursing course with a service-learning component on student attitudes towards working with older adults: A mixed methods study, *Nurse Education in Practice*. doi: 10.1016/j.nepr.2019.102684
- García, L., y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2),127-142.
- García-Ruiz, R., González, N., y Contreras, P. (2014). La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia. *Revista de Universidad y*

*Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 11(1), 49-60.  
<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1713>

Galvan, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 363-372. doi: 10.1123/jtpe.2018-0051

Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, doi: 56-84. 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369

Generalitat Valenciana (2012). Instrucción de la Dirección General de Ordenación y centros docentes del 10 de mayo de 2012 por las cuales se regulan la organización y funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje para el curso 23012-2013. Valencia.

Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Ó. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 122-127.

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., y Maravé-Vivas, M. (2017). ¿Cómo innovar en una asignatura universitaria del ámbito de la expresión corporal? El uso combinado de metodologías activas y experienciales (492-498). En el libro de la VI Jornada Nacional sobre estudios universitarios y II Taller de Innovación Educativa. Competencias: formación y evaluación. Publicaciones de la Universitat Jaume I: Castellón de la Plana.

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó., & 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). doi:10.5209/rev\_rced.2016.v27.n1.45071

Giordani, B. (1997). *La Relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.

Glazzard, J., & Dale, K. (2013). Trainee teachers with dyslexia: personal narratives of resilience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 26-37. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01254.x

González-Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez Martín, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la Universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63-78. doi: 10.13042/Bordon.2017.690405

González, F., Martín, E., Por, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. doi: 10.1080/13540602.2016.1185818

- Gortari Pedroza, A. (2005). *El servicio social mexicano: diseño y construcción de modelo*. En *Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. En: Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina
- Gribble, N., Dender, A., Lawrence, E., Manning, K. and Falkmer, T. (2014). International WIL Placements: Their Influence on Student Professional Development, Personal Growth and Cultural Competence. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(2), 107-117.
- Grossman, J., & Cooper, T. (2004). Linking environmental science students to external community partners: A critical assessment of a service learning course. *Journal of College Science Teaching*, 33, 32-35.
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J., & Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, 44(1), 197-219.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Hahn, T. W. (Eds.). (2017). *Research on service learning and student civic outcomes: Conceptual frameworks and methods*. Sterling, VA, USA: Stylus.
- Hativa, N. (2000) *Teaching Methods for Active Learning*. In: *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht: Springer
- Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and

practicalskills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.  
doi:10.1177/1469787415573357

Hou, S. I., & Wilder, S. (2017) Age, gender, career track, and rank on faculty service-learning beliefs. En Hou, S.-I (Ed.). *Service-Learning: Perspectives, Goals and Outcomes* (pp. 21-44). Nueva York: Nova Science Publishers, Inc.

Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez Pueyo, A. (2014). ¿Trabajamos para evaluar las Competencias Básicas? Estudio de la percepción del profesorado sobre la implantación en los centros educativos. *Revalue*, 3(1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/101/165>

Howari, F., Qafisheh, N., & Nazzal, Y. (2018) Environmental service-learning in the United Arab Emirates: Is it mediated by the effects of biographical and demographical variables?, *Applied Environmental Education & Communication*, 1-13. doi: 10.1080/1533015X.2018.1473820

Huda, M., Shukri, K., Hisyam, N., & Mohd, B. (2018). Transmitting leadership based civic responsibility: Insights from service learning. *International Journal of Ethics and Systems*, 34(1), 20-31. <http://dx.doi.org/10.1108/IJOES-05-2017-00791>

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18. doi:10.1080/17408989.2019.1571183

Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L., & Selva, G. (2016). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher

- programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. doi: 10.1080/1359866X.2016.1210083
- Iverson, S. V., & James, J. H. (2013). Self-Authoring a Civic Identity: A Qualitative Analysis of Change-Oriented Service Learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 88-105. doi:10.1515/jsarp-2013-0006
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco, CA: Josey-Bass
- Janeway, M. G., et al., (2019). Surgery service learning in preclinical years improves medical student attitudes toward surgery, clinical confidence, and social determinants of health screening. *The American Journal of Surgery*, <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2019.11.010>
- Johnson, A. M., & Howell, D. M. (2017). International service learning and interprofessional education in Ecuador: Findings from a phenomenology study with students from four professions. *Journal of Interprofessional Care*, 31(2), 245-254. <https://doi.org/10.1080/13561820.2016.1262337>.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998) *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Co.
- Jonason, P. K., & Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 55, 532-537.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). Madrid: La Muralla.

- Kahu, E., y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.
- Kaźmierczak, M. (2006). Empathy as a multidimensional concept: A review of research. *Polish Journal of Social Science*, 1(1), 149-158.
- Kitchen, J. (2005). Conveying respect and empathy: becoming a relational teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(2), 195-207. doi: 10.1080/17425960500288374
- Klavina, A., Block, M., & Larins, V. (2007). General physical educators' perceptions of including students with disabilities in general physical education in Latvia. *Palaestra*, 23, 26-31.
- Kraft, R., & Sakofs, M. (1985). *The Theory of Experiential Education*. Boulder, Colorado: Association for Experiential Education
- Kendall, J. C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service. Volume I-II*. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kwon, K., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.

- Levine, P., & Lopez, M. H. (2002), *Youth voter turnout has declined, by any measure*, Report from The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE), College Park, MD.
- Levkoe, C., Brail, S., & Daniere, A. (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A service-learning case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 68.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1049392>Lewellyn
- Li, W. J., Ding, W., Sun, B. H., & Yu, L. L. (2015). The effects of teachers' empathy on students' academic achievement: a hierarchical linear analysis based on the measurement of animated narrative vignettes simulations. *Psychological Development and Education*, 31, 719-727. doi: 10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2015.06.11
- Li, Y., Guo, F., Yao, M., Wang, C., & Yan, W. (2016). The role of subjective task value in service-learning engagement among Chinese college students. *Frontiers Psychology*, 7, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00954
- Lies, J. M., Bock, T., Brandenberger, J., et al. (2012). The effects of off-campus service learning on the moral reasoning of college students. *Journal of Moral Education*, 41(2), 189-99.
- Liben, S. (2011). *Empathy, compassion, and the goals of medicine (pp.59-67)*. In: *Whole person care*. New York: Springer.
- 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



- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad, F. J. (2008) *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid, España: Tea Ediciones.
- Luciak, M. (2010). *On diversity in educational contexts*. In OECD (Eds.) *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 41-62). Paris, France: OECD Publishing.
- Lundy, B. L. (2007). Service Learning in Life-Span Developmental Psychology: Higher Exam Scores and Increased Empathy. *Teaching of Psychology*, 34(1), 23-27. doi:10.1080/00986280709336644
- Maloney, S. M., & Griffith, K. (2013). Occupational Therapy Students' Development of Therapeutic Communication Skills During a Service-Learning Experience. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29(1), 10-26. doi:10.1080/0164212x.2013.760288.
- Marchesi, Á. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid, España: Alianza.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*. En Miquel Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro: Barcelona.
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio: análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (24), 80, 149-172.

- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., y Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1-23. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769>
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). From charity to justice: The potential of university-community collaboration for social change. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895-912.
- McAleese, M., (Coord.). (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions* Disponible en: Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf)
- McAleese, M., (Coord.). (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in Higher Education* Disponible en: Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf)
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443. doi:10.1177/002248702237397
- McDevitt, M., & Chaffee, S. (2000). Closing gaps in political communication and knowledge. *Communication Research*, 27(3), 259-292.
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., & Opazo, H. (2019). Introduction. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning*

*in European higher education: Developing a culture of civic engagement (1-9).*  
Oxford, UK: Routledge

Meaney, K. S., Bohler, H. R., Kopf, K., Hernandez, L., & Scott, L. S. (2008). Service-learning and pre-service educators' cultural competence for teaching: An exploratory study. *Journal of Experiential Education, 31(2)*, 189-208. doi:10.1177/105382590803100206

Meaney, K. S., Housman, J., Cavazos, A., & Wilcox, M. L. (2012). Examining service-learning in a graduate physical education teacher education course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(3)*, 108-124.

Mercer S. W., Watt G. C., & Reilly, D. (2001). Empathy is important for enablement. *BMJ Clinical Research, 322-865.*

Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P., & Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service-learning on Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 42(6)*, 69-80.

Meyer, C. L., Harned, M., Schaad, A., Sunder, K., Palmer, J., & Tinch, C. (2016). Inmate education as a service learning opportunity for students: Preparation, benefits, and lessons Learned. *Teaching of Psychology, 43(2)*, 120-125. <https://doi.org/10.1177/0098628316636278>.

Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy, 17(1)*, 61-77. doi:10.1080/17408981003712810

- Miller, K. K., & Gonzalez, A. M. (2019). Challenges and rewards associated with service-learning in international contexts pre-service teacher outcomes. En Jagla, V. M., & Tice, K. C. (Ed.), *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy. Advances in Service-Learning Research* (pp 227-240). EE. UU: Information Age Publishing.
- Ministerio de Educación (2011) *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Consultado el 24 de octubre de 2017. <https://goo.gl/fwmSYa>.
- Miyazaki, T., Anderson, J. B., & Jones, S. (2017). The Influence of Service-Learning on the Civic Attitudes and Skills of Japanese Teacher Education Candidates. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 5, 1-10.
- Moely, B. E., & Ilustre, V. (2013). Stability and change in the development of college students' civic attitudes, knowledge, and skills. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(2), 21-35.
- Moely, B. E., & Ilustre, V. (2016). Outcomes for Students Completing a University Public Service Graduation Requirement: Phase 3 of a Longitudinal Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1) 16-30.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. H., & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills

- Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 8(2), 15-26.
- Moliner, O., y Sales, A. (2019). ¡Con mucho arte! Intervención psicopedagógica para la justicia social desde la transformación socioeducativa. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 8(2), 33-47.
- Moliner, O., Sales, A., y Traver, J. A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 29-40.
- Monzonís, N., & Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana, *Retos*, 25, 180-185.
- Morgan, P. J., & Bourke, S. F. (2005). An investigation of preservice and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education, *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7-13.
- Morse, J. M. (2003). *Principles of mixed methods and multi-method research design*. In C. Teddlie, & A. Tashakkori (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved from <https://nylc.org/standards/>
- Naval, C., y Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la Responsabilidad Social Universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 103-116.

- Newman, C., & Hernández, S. (2011). Minding Our Business: longitudinal effects of a Service-Learning experience on Alumni. *Journal of College Teaching y Learning*, 8, 8.
- Newman, I., Ridenour, C., Newman, C., & DeMarco, G. M. P., Jr. (2003). *A typology of research purposes and its relationship to mixed methods research*. In A. Tashakkori & C. Teddlie, (Eds.) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 167-188). Thousand Oaks, CA: Sag
- Novak, J.M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24 (2), 149-157.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Pagès, T., Cornet, A., y Pardo, J (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona, Octaedro-ICE.
- Palazón-Pérez, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C., & Gómez-García., J (2011). Relationship Among Application of Active Teaching Methodologies and Learning of University Student. *Bordón*, 63(2), 27-40.
- Palmer, L., Goetz, J., & Chatterjee, S. (2009). Expanding financial education and planning opportunities through servicelearning. *Financial Services Reviews*, 18, 157-175.

- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Parchomiuk, M. (2018): Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 56-69. doi: 10.1080/1034912X.2018.1460654
- Peralta, L. R., O'Connor, D., Cotton, W. G., & Bennie, A. (2015). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266.
- Pérez, D., Alegre, O., Rodríguez, M. C., Márquez, Y., y de la Rosa, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12(7). 64-81.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria. Santander. <https://url2.cl/84cgw>
- Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 56-75. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

- Perez-Poch, A., Domingo, J., Sanz, M., y López, D. (2018). La cultura docente universitaria. En: *Docencia universitaria e innovación. Evolución y retos a través de los CIDUI*. S. Carrasco y I. de Corral (eds.), 73-102. Barcelona: Octaedro. ISBN 978-84-17219-68-0
- Power, A., Truong, S., Gray, T., Downey, G., Hall, T., & Jones, B. (2017). When outbound mobility programs and service learning align in pre-service teacher education. *Asia Pacific Education Review*, 18(3), 401-412. doi:10.1007/s12564-017-9496-3
- Prentice, M., & Robinson, G. (2010). *Improving Student Learning Outcomes with Service Learning*. Washington, DC: American Association of Community Colleges.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 1-10.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (Aps)*. Educación y compromiso cívico. Barcelona. Graó.
- Ralph, M., & Stubbs, W. (2014) Integrating Environmental Sustainability into Universities. *Higher Education*, 67, 71-90.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado. Madrid, de 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, de 1 de marzo de 2014, núm 52.



Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, de 3 de enero de 2015, núm 3.

Reiser (2008). University social responsibility definition citado en Vasilescu, et al. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioural Sciences*.

Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93, 84-95.

Repeto, E. (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid, España: Morata.

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. doi:10.1123/jtpe.2014-0015

Richards, K. A. R., Wilson, W. J., & Eubank, L. (2012). Planning a service-learning program to benefit children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 32-38, 45. doi:10.1080/07303084.2012.10598810

Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M<sup>a</sup>. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>

- Roca, A., y Fullana, G. (2017). *¿Cómo combatir el discurso del odio en internet?*.  
Barcelona: UOC. Disponible  
<https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2017/152-personas-refugiadas.html>.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001.
- Rogers, T., Marshall, E., & Tyson, C. A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching, and schooling: preparing literacy teachers for diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 202-224.
- Root, S. C. (2011). *School-based service: A review of research for teacher educators*. In J. Erickson & J. B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education* (pp. 42-72). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Roper, E. A., & Santiago, J. A. (2014). Influence of Service-Learning on Kinesiology Students' Attitudes Toward P-12 Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 162-180. doi:10.1123/apaq.2013-0086
- Rubio, L., y Escofet, A. (Coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ruiz-Montero, P., Chiva-Bartoll, Ò., Salvador-García, C., & Martín-Moya, R. (2019). Service-Learning with College Students toward Health-Care of Older Adults: A

Systematic Review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4497; doi:10.3390/ijerph16224497

Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I., y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.

Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service- Learning in Youth Physical Activity Settings, *Quest*, 66(1), 57-95

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*. doi:10.1007/s12564-019-09580-6

Salam, M., Iskandar, D. N. F. A., & Ibrahim, D. H. A. (2017). Service learning support for academic learning and skills development. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering*, 9(2-10), 111-117.

Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona, Octaedro.

Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education, *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35.

Sen, S., Umemoto, K., Koh, A., & Zambonelli, V. (2017). Diversity and Social Justice in Planning Education: A Synthesis of Topics, Pedagogical Approaches, and

- Educational Goals in Planning Syllabi. *Journal of Planning Education and Research*, 37(3), 347-358
- Shook, J. R. (2000). *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press
- Shumer, R. (1994). Community-based learning: humanizing education. *Journal of Adolescence*, 17(4), 357-367. <http://doi.org/10.1006/jado.1994.103>
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Sleeper, R. W. (2001). *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Sotelino Losada, A., Santos-Rego, M. A., & García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37 (1), 73-90 <http://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Southern Regional Education Board. (1970). *Atlanta service-learning conference report*. Atlanta: Atlanta Service-Learning Conference.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: The emergence of a specialty? *Higher Education*, 74(2), 221-237. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0045-5>

- Steinke, P., & Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service-Learning, 8*(2), 5-14.
- Stewart, T., Allen, K.W., & Bai, H. (2011). The effects of service-learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research, 57*(3), 298-316.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 69*, 960-966. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.021
- Stojiljković, S., Stojanović, A., & Doskovi, Z (2011). *Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. Oral presentation submitted on International Conference on Education and Educational Psychology ICEEPSY 2011*. Istanbul, Turkey, *Abstracts*, 133-134.
- Stover, S., & Ziswiler, K. (2017). Impact of active learning environments on community of inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 29*(3), 458-470. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856>
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: EUA.
- Taggart, A., & Crisp, G. (2011). Service Learning at Community Colleges: Synthesis, Critique, and Recommendations for Future Research. *Journal of College Reading and Learning, 42*(1). <http://dx.doi.org/10.1080/10790195.2011.10850346>

- Tan, S. Y., & Soo, S. H. J. (2019). Service-learning and the development of student teachers in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-14. doi:10.1080/02188791.2019.1671809
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty Years Later, a Systematic Literature Review on Inclusion in Physical Education (1975-2015): A Teacher Perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. doi:10.1016/j.edurev.2016.04.002
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294, DOI: 10.1174/113564013807749669
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4885730>
- Tillman, P. (2020). Impact of Service Learning on Student Attitudes Toward the Poor and Underserved. *Nurse educator*, 1538-9855, 1. doi:10.1097/NNE.0000000000000807
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Brahler, J. (2004). *Annotaed history of service learning 1862-2002*. Dayton, OH. University of Dayton.

- Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). *Introduction*. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Triki, F. (2020). Learning to become citizens of the world en Humanistic futures of learning *Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. UNESCO: Paris.
- Tyndall, D. E., Kosko, D. A., Forbis, K. M., & Sullivan, W. B. (2020). Mutual Benefits of a Service-Learning Community-Academic Partnership, *Journal of Nursing Education*, 59, 2, 93-96.
- Yorio P. L., & Ye F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1) 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072
- UNESCO (2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia. Cátedra UNESCO-Diálogo intercultural.
- Vallaeys, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria RSU*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Disponible en: <https://url2.cl/p8Pr8>
- Vázquez, P., y Ortega, J. L. (2011). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en Educación Secundaria Obligatoria*. Valencia: Wolters Kluwer.
- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified teachers' perspectives on including students with special educational needs. *Physical*

*Education and Sport Pedagogy*, 14, 137-153.  
doi:10.1080/17408980802400502

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wade, R. C. (2000). Service-learning for multicultural teaching competency: insights from the literature for teacher educators. *Equity & Excellence in Education*, 33 (3), 21-29.

Walton-Fisette, J. L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S. B., Hill, J., Sutherland, S., & Flemons, M. (2018). Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497-509.  
doi:10.1080/17408989.2018.1470612

Ward, S., Pellett, H. H., & Perez, M. I. (2017). Cognitive disequilibrium and service-learning in physical education teacher education: perceptions of pre-service teachers in a study abroad experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 70-82. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0006>

Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning? A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18, 56-61.

Warren, C. A. (2017). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183.  
doi:10.1177/0022487117712487



- Waters, S., & Anderson-Lain, K. (2014). Assessing the student, faculty, and community partner in academic service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 89-122
- Webb, T., & Burgin, S. (2009). Engaged service learning implications for Higher Education. *Journal of Learning Design*, 3(1), 41-56.
- Webster, C. A., Nesbitt, D., Lee, H., & Egan, C. (2017). Preservice physical education teachers' service learning experiences related to comprehensive school physical activity programming. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 430-444. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0191>
- Węgliński, A. (2010). *Empathic Understanding of Other People Questionnaire (Revised)-KRE-II*. In A. Wojnarska (Ed.), *Social rehabilitation diagnostics*. Lublin, Polonia: UMCS.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3-4), 236-248. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z>.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, 2nd ed.*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 475-491.

- Wilson, J. C. (2011). Service-learning and the development of empathy in US college students. *Education + Training*, 53(2/3), 207-217. doi:10.1108/00400911111115735
- Whitley, M. A., Walsh, D., Hayden, L., & Gould, D. (2017). Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course, *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 419-429.
- Woodruff, E. A., & Sinelnikov, O. A. (2014). Teaching young adults with disabilities through service learning. *European Physical Education Review*, 21, 292-308.
- Wyant, J. D., Killick, L., & Bowen, K. (2018). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. *Quest*, 1-18. doi:10.1080/00336297.2018.1542320
- Young, S., & Karme, T. (2015). Service learning in an Indigenous not-forprofit organization. *Education+ Training*, 57(7), 774-790.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó
- Zayas, B., Gozávez, V., y Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. doi: 10.5209/RCED.55443
- Zhu, J., Wang, X. Q., He, X., Hu, Y-Y., Li, F., Liu, M. F., & Ye, B. (2019). Affective and Cognitive Empathy in Pre-teachers With Strong or Weak Professional Identity: An ERP Study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 175. doi: 10.3389/fnhum.2019.00175



## Anexo

Herramientas de recogida de información utilizadas en la investigación

### Cuestionario Civic Attitudes and Skills Questionnaire, validado por Mercer, Ilustre, Miron y McFarland (2002)

1=Strongly disagree; 2=Disagreement; 3=Neutral; 4= Agree; 5=Strongly agree

<i>Items</i>	1	2	3	4	5
1. I plan to do some volunteer work					
2. I plan to become involved in my community					
3. I plan to participate in a community action program					
4. I plan to become an active member of my community					
5. In the future, I plan to participate in a community service organization.					
6. I plan to help others who are in difficulty.					
7. I am committed to making a positive difference					
8. I plan to get involved in programs to help clean the environment					
9. I can hear other people's opinion					
10. I can work cooperatively with a group of people					
11. I can think logically in solving problems.					
12. I can communicate well with others					
13. I can successfully resolve conflicts with others.					
14. I can easily get along with people					
15. I try to find effective ways to solving problems					
16. When trying to understand the position of others, I try to place myself in their position.					
17. I find easy to make friends					
18. I can think analytically in solving problems					
19. I try to place myself in the place of others trying to assess their current situation					
20. I tend to solve problems by speaking them out					
21. I am aware of current events.					
22. I understand the issues facing this nation.					
23. I am knowledgeable of the issues facing the world					
24. I am aware of the events happening in my local community					
25. I plan to be involved in the political process					
26. I understand the problems facing my (my city's) community					
27. I am a better follower than a leader					
28. I am a good leader					
29. I have the ability to lead a group of people					
30. I would rather have someone else take the lead in formulating solutions					
31. I feel that I can make a difference in the world					
32. I don't understand why some people are poor when there are boundless opportunities available to them					
33. People are poor because they choose to be poor					
34. Everyone is responsible for their own misfortune					
35. We need to look no further than the individual in assessing his/your problems					
36. In order for problems to be solved, we need to change public policy					
37. We need to institute reforms within the current system to change our communities					
38. We need to change people's attitude in order to solve social problems					
39. It is important that equal opportunity be available to all people					
40. It is hard for a group to function effectively when the people involved come very diverse backgrounds					
41. I prefer the company of people who are very similar to me in the background and expressions					
42. I find it difficult to relate to people from a different races or cultures					
43. I enjoy meeting people who come from backgrounds very different from my own.					
44. Cultural diversity within a group makes the group more interesting and effective					

**Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), elaborado y validado por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008)**

<p><b>1. Totalmente en desacuerdo</b></p> <p><b>2. Algo en desacuerdo</b></p> <p><b>3. Neutro</b></p> <p><b>4. Algo en acuerdo</b></p> <p><b>5. Totalmente de acuerdo</b></p>	<p>Responde a todas las cuestiones marcando la opción con una <b>X</b> en función de la leyenda.</p>
---	--

1. Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.	1	2	3	4	5
2. Me siento bien si los demás se divierten.	1	2	3	4	5
3. No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté.	1	2	3	4	5
4. Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él.	1	2	3	4	5
5. Me afectan demasiado los programas de sucesos.	1	2	3	4	5
6. Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.	1	2	3	4	5
7. Rara vez reconozco cómo se siente una persona con solo mirarla.	1	2	3	4	5
8. Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas.	1	2	3	4	5
9. Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo.	1	2	3	4	5
10. Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido.	1	2	3	4	5
11. Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos.	1	2	3	4	5
12. Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a los otros.	1	2	3	4	5
13. Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor.	1	2	3	4	5
14. No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal.	1	2	3	4	5
15. Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán.	1	2	3	4	5
16. Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría.	1	2	3	4	5
17. Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás.	1	2	3	4	5
18. A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos.	1	2	3	4	5
19. Me siento feliz con ver feliz felices a otras personas.	1	2	3	4	5
20. Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel.	1	2	3	4	5
21. No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte.	1	2	3	4	5
22. Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa.	1	2	3	4	5
23. No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas.	1	2	3	4	5
24. Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí.	1	2	3	4	5
25. Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.	1	2	3	4	5
26. Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista otras personas.	1	2	3	4	5
27. Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí.	1	2	3	4	5
28. No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos.	1	2	3	4	5
29. Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
30. Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.	1	2	3	4	5
31. Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mi están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo.	1	2	3	4	5
32. Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo.	1	2	3	4	5
33. Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5

## PROJECTE D'APRENTATGE-SERVEI

### TASCA 1 (TEORITZAR I EXPERIMENTAR)

#### 1) LECTURA I RECENSIÓ ARTICLE TASCA GRUPAL

\*Recerca d'un article científic que vincule Aprenentatge-Servei amb l'àmbit de la motricitat i l'Expressió Corporal.

\*Lectura de l'article i recensió del mateix, vinculant-lo amb l'assignatura i, si és possible, amb el projecte que es pretén desenvolupar.

#### 2) PREPARACIÓ O PLANIFICACIÓ DEL SERVEI A PRESTAR TASCA GRUPAL

\*Declaració d'interessos i motivacions del grup.

\*Problema seleccionat.

\*Objectius del projecte (d'aprenentatge i de servei):

- Aprenentatge (relacionar amb els elements curriculars de la guia docent).
- Servei (justificar la pertinència del servei, l'enfocament, etc.).

\*Programació. Aquesta tasca consisteix a preparar el **projecte** que s'aplicarà en les sessions d'ApS. L'esquema d'aquest serà el següent:

- Títol.
- Context: descripció del grup de xiquets i xiquetes amb qui es va a treballar.
- Objectius.
- Continguts.
- Temporalització del projecte (dies, sessions, duració de les sessions...).
- Metodologia. Cal programar els següents aspectes: organització de les sessions (assignació de papers i responsabilitats als integrants del grup, gestió del temps de les sessions, de l'espai i dels materials emprats, agrupaments dels xiquets/es) i descripció de les activitats (explicar específicament si es fa algun tipus d'adaptació per als participants que presenten necessitats educatives especials).
- Avaluació. Crear rúbriques d'avaluació que valoren els següents aspectes: adequació de les activitats, execució de la sessió, paper dels docents, implicació i motivació dels participants. Com a guia dir que caldria emplenar-les cada dia per tal de fer la reflexió/avaluació del que ha passat i poder corregir a la propera sessió el que ha anat mal, sempre intentant millorar les sessions.

## TASCA 2 (ACTUAR I REFLEXIONAR)

### 3) ACCIÓ

#### TASCA GRUPAL

\*Tipus de servei seleccionat i justificació

- Servei directe, indirecte, denúncia...

\*Descripció del projecte

- A qui es dirigeix?
- Què pretén?
- Duració prevista
- Nombre de participants

### 4) RECONeixEMENT

#### TASCA GRUPAL

\*Propostes de difusió del projecte

- Proposar formes de demostrar allò que s'ha après i justificar la seua elecció. Per exemple: exposicions, jornades, xerrades, fullets, publicacions, etc.

### 5) REFLEXIÓ

#### TASCA INDIVIDUAL

Sessions per analitzar l'aplicació del projecte.

La fase de reflexió sobre l'acció és fonamental per a consolidar els aprenentatges. Pot adoptar formes diverses, en funció del tipus de projecte i del tipus i motivacions de l'alumnat. Per exemple: debats grupals, tutories grupals/individuals, reunions conjuntes amb les entitats sòcies, etc.

En el nostre cas, a banda de fer grups de discussió a classe i tutories grupals, escriurem un **diari de seguiment individual** (de caràcter més auto-reflexiu).

Escriurem principalment sobre:

- Dificultats i problemes trobats a la planificació i acció del projecte.
- Reflexió sobre els aprenentatges assolits seguint les aquestes quatre categories:

**1. Perspectiva tècnica.** Fa referència a aquells aprenentatges de caràcter més purament acadèmic o curricular que adquireix l'alumnat.

**2. Perspectiva cultural.** Es refereix als aprenentatges que condueixen a l'alumnat cap a la comprensió de la diversitat del col·lectiu amb el qual ha interactuat. Aquests aprenentatges permeten augmentar el coneixement sobre la societat i porten a considerar les diferències com enriquidores i no com hàndicaps.

**3. Perspectiva política.** Es relaciona directament amb els aprenentatges quant a l'enteniment de la societat des d'un punt de vista crític. Aquests s'incorporen al bagatge previ de l'alumnat permetent que analitze de forma

crítica la societat a la qual viu i, posteriorment, formar una imatge mental d'aquesta.

**4. *Perspectiva postestructural.*** Conté els aprenentatges que provoquen una reconstrucció de la identitat a partir de les reflexions aquesta. A partir de l'experiència i la posterior reflexió sobre la mateixa, l'alumnat desenvolupa uns canvis en la pròpia identitat que es tradueixen en les creences i actituds gràcies al desenvolupament i incorporació de nous valors.

-Emocions i sentiments viscuts, implicació personal, assoliment i gestió d'expectatives, etc.

-Evolució i tipus de sentiments i sensacions que afloren segons es van assolint les diferents fases del projecte.

-Conclusions més rellevants.

## **6) AVALUACIÓ DE L'ACCIÓ APS**

## **TASCA INDIVIDUAL**

\*Tancar la reflexió amb un paràgraf autoavaluatiu.

\*Incorporar els materials produïts.

\*Completar la graella d'autoavaluació que es presenta a continuació.



## RÚBRICA D'AUTOAVALUACIÓ ApS

Blocs	Molt adequat 3			Adequat 2		Bàsic 1		Inadequat 0	
	Criteris	El grup ha identificat i jerarquitjat/ seleccionat adequadament la/les necessitat/s sobre les quals desenvoluparà el projecte. Els objectius generals i específics es presenten de manera detallada i resulten tots pertinents.	El grup ha identificat correctament la/les necessitat/s sobre les quals desenvoluparà el projecte i en destaca els objectius, encara que alguns aspectes es poden detallar amb més precisió i profunditat.	El grup ha identificat algunes necessitats sobre les quals desenvoluparà el projecte, però de manera fràgil i/o poc definida, amb objectius poc consistents.	El grup no ha aconseguit identificar la/les necessitat/s relacionades amb el projecte, ho ha efectuat de manera inadequada o molt escassament definida. Els objectius són imprecisos i poc contextualitzats.				
DETERMINACIÓ NECESSITATS, PLANIFICACIÓ I DESENVOLUPAMENT	Determinació necessitats i objectius (Referent: tasca1, apartat 2 i tasca2, apartat 3)	El grup ha elaborat una planificació del projecte d'acord amb les necessitats detectades i els objectius plantejats, i n'ha especificat de manera adequada, clara i detallada els diferents components considerats (tasques, rols i activitats a realitzar).	El grup ha elaborat una planificació del projecte d'acord amb les necessitats i els objectius, encara que podria millorar-ne l'adequació, la claredat i el nivell de detall.	La planificació del projecte presenta mancances rellevants, i queda desvinculada en part de les necessitats i objectius i/o presenta un nivell d'especificació insuficient.	La planificació del projecte no està vinculada amb les necessitats i objectius plantejats, i/o mostra una definició i concreció molt insuficient.				
	Desenvolupament del projecte i evidències (Referent: tasca2, apartat 3 i 4)	El tipus de servei, la durada, la definició de tasques i activitats i el cronograma s'han efectuat de manera eficaç, coherent i organitzada. S'especifiquen de manera àmplia i organitzada els aprenentatges adquirits.	El tipus de servei, la durada, la definició de tasques i activitats i el cronograma s'han efectuat de manera eficaç i organitzada, encara que presenta alguns petits ajustos que cal millorar. La demostració dels aprenentatges adquirits es pot ampliar o necessita destacar-se amb més precisió.	El tipus de servei, la durada, la definició de tasques i activitats i el cronograma s'han efectuat de manera parcial i la seua organització és clarament millorable. La demostració dels aprenentatges adquirits és insuficient.	El tipus de servei seleccionat, la durada prevista, la definició de tasques i activitats i el cronograma s'han realitzat sense els requisits mínims d'organització i eficàcia. La demostració dels aprenentatges adquirits és insuficient i inadequada.				

Indicacions: (Cada membre del grup ha d'omplir la rúbrica sobre el treball conjunt realitzat. Si es vol fer qualsevol comentari referent a algun integrant del grup en particular o alguna altra qüestió en concret, pot fer-ho en l'apartat d'observacions)

Blocs		Molt adequat 3			Adequat 2		Bàsic 1		Inadequat 0	
Criteris		Molt adequat 3			Adequat 2		Bàsic 1		Inadequat 0	
Reflexió (Referent: tasca2, apartat 5)		La reflexió sobre l'aplicació del projecte (difficultats i adequació, solucions adoptades, relació amb entitats i línies de millora) és molt adequada, i mostra un esperit crític i de millora contínua.			El grup presenta un apartat de reflexió correcte, encara que podria incrementar el seu esperit autocrític o les línies de millora que cal adoptar.		L'apartat de reflexió és pobre i destaca una escassa capacitat d'autocrítica, sense plantejar línies rellevants de millora.		El grup no presenta apartat de reflexió o és clarament inadequat.	
Resultats i treballs (Referent: tasca2, apartat 4)		El grup presenta materials i productes derivats del seu treball molt satisfactoris, cosa que anima a una projecció posterior d'aquests.			El grup presenta alguns materials i resultats derivats adequats.		El grup presenta materials i resultats del seu treball clarament millorables.		El grup no presenta materials o són erràtics, repetitius i poc elaborats.	
Valoració dels materials elaborats (Referent: tasca 1, apartat 3)		El grup aconsegueix una valoració completa i detallada de tots els materials elaborats durant el projecte de manera crítica i reflexiva, i aporta propostes de millora.			El grup aconsegueix una valoració completa i detallada de tots els materials elaborats durant el projecte, encara que alguns necessiten un grau d'elaboració millor.		El grup presenta una valoració dels materials parcial i desorganitzada.		El grup no presenta una valoració dels materials elaborats.	
Objectius curriculars. Beneficis acadèmics i afectius (Referent: tasca 1, apartat 1 Tasca2, apartat 5)		Es destaquen de manera realista i equilibrada els beneficis acadèmics i afectius del projecte, i es relacionen amb els objectius curriculars implicats alhora que es fan propostes de millora.			Es destaquen alguns beneficis acadèmics i afectius del programa, encara que es podria incorporar o millorar la seua relació amb els objectius curriculars implicats.		Es destaquen alguns beneficis acadèmics i afectius, encara que es fa de manera poc realista o desvinculada dels objectius curriculars implicats en el desenvolupament del projecte.		El grup no ha aconseguit detectar els beneficis acadèmics i afectius del projecte, ni destacar els objectius curriculars associats.	
Beneficis competencials (Referent: tasca2, apartat 4 i 5)		El grup evidencia al llarg de totes les seues produccions les competències adquirides i/o desenvolupades en el projecte de manera detallada i autocrítica, i aporta propostes de millora.			El grup evidencia en algunes de les seues produccions les competències adquirides i/o desenvolupades en el projecte de manera clara i autocrítica.		El grup estableix la vinculació entre les competències requerides en el projecte i algunes produccions elaborades, encara que de manera parcial, imprecisa o fragmentària.		El grup no aconsegueix establir de manera objectiva la vinculació --o aquesta és inexistent-- entre les competències requerides en el projecte i les produccions elaborades.	
Impacte del projecte sobre la comunitat (Referent: tasca2, apartat 4 i 5)		El grup fonamenta adequadament i detalladament l'impacte aconseguit amb el projecte sobre la comunitat, i s'evidencia la seua extensió en el temps.			El grup presenta un apartat d'impacte sobre la comunitat correcte i s'evidencia la seua extensió en el temps, encara que es requeriria major elaboració i/o detall.		El grup destaca de manera vaga i/o poc detallada l'impacte del projecte. L'impacte té un abast temporal molt reduït.		No es presenta apartat d'impacte del projecte i/o l'impacte és inexistent.	
Transferència i difusió de resultats (Referent: tasca2, apartats 4 i 5)		S'efectua una proposta clara i detallada i s'especificuen les accions que cal emprendre. A més, s'aporten materials específics innovadors i d'utilitat.			S'efectua una proposta clara i elaborada, encara que caldria millorar-ne alguns detalls rellevants.		S'efectua una proposta vaga i no es destaquen les accions que cal emprendre.		No s'efectua cap proposta de difusió del projecte.	

**ANÀLISI CRÍTICA I AUTOAVALUACIÓ**

Blocs		Adequat 2			Bàsic 1		Inadequat 0		
Criteris		Molt adequat 3							
Seguiment i compliment de terminis		Tots els integrants del grup han participat satisfactoriament en el desenvolupament del servei i han fet els lliuraments del treball dins dels terminis establerts.	Els integrants del grup han participat adequadament en el desenvolupament del servei, encara que en alguna ocasió algun component s'ha retardat o no ho ha justificat adequadament. Els lliuraments del treball s'han fet dins dels terminis establerts.	El grup no ha assistit o ha iniciat amb un retard considerable el desenvolupament del servei. Els lliuraments del treball s'han fet amb un petit retard justificat (no més de dos dies).	No s'han complert el desenvolupament del servei o s'ha desenvolupat amb escàs interès i disposició per part del grup. Els lliuraments del treball s'ha fet amb un retard injustificat i notable.				
Presentació formal		La presentació és molt acceptable i rica en explicacions. No hi ha errades ortogràfiques. La presentació té un caràcter professional i transmet els missatges de manera precisa i rigorosa. El discurs és elaborat i manté l'interès del lector.	La presentació és acceptable. No hi ha errades ortogràfiques. L'estil i els recursos d'escriptura són adequats, encara que es podria millorar en alguns apartats la claredat i precisió de la redacció, i/o d'alguns aspectes formals.	L'estil, la redacció i els recursos d'escriptura són pobres i inadequats. No hi ha errades ortogràfiques. S'observa la utilització d'un vocabulari limitat, poc específic i/o mancat de rigor conceptual.	La presentació és deficient, fruit d'una precipitació i mala gestió de la distribució del temps. Hi ha faltes d'ortografia. La redacció i/o l'estil és/són clarament millorable/s i evidencien nivells d'elaboració reduïts i amb molts errors. El vocabulari és col·loquial i/o mancat de rigor conceptual.				
Motivació		El grup es mostra altament motivat en totes les etapes del projecte de manera sostinguda i assumeix el repte amb entusiasme.	El grup es mostra motivat des del principi. Tot i que amb alguns alts i baixos, predomina una forta motivació general.	El grup veu més contres que possibilitats en aquesta iniciativa de treball.	El grup presenta una disposició negativa des del principi.				
Creativitat		El treball i l'actuació del grup en el desenvolupament del projecte poden definir-se com altament creatius de principi a fi.	El treball i l'actuació del grup es pot definir com creativa en línies generals.	El treball i el desenvolupament del projecte presenten algun element creatiu, encara que segueixen les fórmules més clàssiques.	El treball i el desenvolupament del projecte no tenen cap element creatiu i original.				
Autonomia		El grup mostra una elevada capacitat d'iniciativa i d'autonomia en el desenvolupament del projecte i en la coordinació amb l'organització.	El grup mostra una elevada capacitat d'autonomia en el desenvolupament del projecte i en la coordinació amb el centre, encara que és mancat en part d'iniciativa.	El grup hauria d'ampliar el seu nivell d'iniciativa i autonomia en el desenvolupament del projecte, ja que presenta mancances en la coordinació amb el centre i/o necessita la intervenció del/de la guia en la concepció i elaboració del projecte i les tasques.	El grup necessita una tutela pràcticament contínua del/de la guia per coordinar la seua tasca amb el centre i/o per concebre i elaborar el projecte i les tasques que el componen.				

## ASPECTES FORMALS I DESENVOLUPAMENT DEL PROCÉS



**Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal:  
análisis multifactorial de los efectos  
producidos sobre el futuro profesorado**

**Tesis doctoral  
María Maravé Vivas**