
Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación

SLM experience in the initial teacher training at the joint Degree in Primary Education and Physical Activity and Sports Science. A multicultural context as the framework for action

Pedro Jesús Ruiz-Montero

Universidad de Granada
pedrorumo@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0003-0154-1936>

Silvia Corral-Robles

Universidad de Granada
silviarc@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-6315-7329>

Marina García-Carmona

Universidad de Granada
marinagc@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-5314-5639>

Ana Belaire-Meliá

Universitat Jaume I de Castellón
anainfor97@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 2019-05-07
Aceptado: 2019-06-23
Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Ruiz-Montero, P. J., Corral-Robles, S., García-Carmona, M., & Belaire-Meliá, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145–164. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11733

Resumen

La metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) es un enfoque educativo que fomenta la construcción de un aprendizaje reflexivo y significativo del alumnado, ofreciendo a la vez un servicio a un colectivo vulnerable o causa. El objetivo del presente estudio es analizar los efectos socioeducativos que la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) produce en el alumnado universitario, a nivel de competencias académico-profesionales, de desarrollo del compromiso ético-cívico con la sociedad y de desarrollo del aprendizaje emocional y personal. La muestra estudiada se compone de un total de 22 participantes, 17 alumnos y 5 alumnas del Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada). Las técnicas y herramientas utilizadas, tanto para la recogida de datos como para el análisis de la información, han sido de carácter cualitativo mediante diarios reflexivos semanales. Los principales resultados muestran que el alumnado considera estas prácticas educativas como una triple oportunidad para el desarrollo de competencias académico-profesionales, ético-cívicas y personales. Como conclusión, el alumnado responsable de desarrollar el ApS considera una experiencia enriquecedora y única el poder implementar contenido curricular con colectivos necesitados, así como aprender a planificar con diversos grupos de índole multicultural.

Palabras clave: contexto multicultural; personas mayores; metodología activa; contenido curricular; servicio

Abstract

The Service-Learning Methodology (LSM) is an educational approach that promotes the construction of a reflexive and meaningful learning offering services to a vulnerable group or cause. The main objective of this paper is to analyse the socio-educational effects that the LSM produces in university students regarding the academic and professional competences, the ethical and civic commitment, and the emotional and personal development. The sample of this study consisted of 22 participants (17 males and 5 females) who belong to the joint Degree in Primary Education and Physical Activity and Sports Science from the Faculty of Educational Sciences and Sports (Melilla Campus, University of Granada). A qualitative approach was employed for the data collection and the data analysis by using a reflective field diary. The results highlight the fact that the participants consider these educational practices as a triple opportunity for the development of the academic and professional competences, it favors the ethical-civic commitment, and the development on an emotional and personal level. In conclusion, the students responsible for developing the LSM consider an enriching and unique experience to be able to implement curricular content with vulnerable groups in need as well as learn to plan with diverse groups of multicultural nature.

Keywords: multicultural context; elderly people; active methodology; curricular content; service

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología pedagógica activa y experiencial mediante la cual se proporciona un servicio a la comunidad al mismo tiempo que se promueve el aprendizaje de los contenidos decretados en el currículum académico (Capella, 2016; Martínez, 2015). El ApS aboga por la apertura de la institución educa-

tiva al entorno y el establecimiento de un modelo de enseñanza en el cual la sociedad y el alumnado colaboran y se nutren recíprocamente al generarse un intercambio formativo entre ellos. Por una parte, los educandos aprenden al tomar contacto con las estructuras sociales que los rodean, y por otra la sociedad obtiene su compromiso y colaboración para atender una necesidad determinada (Capella, Gil, & Martí, 2014). Se trata de un enfoque educativo que fomenta la construcción de un aprendizaje reflexivo y significativo, a partir del cual se propicie el desarrollo del alumnado, tanto en el ámbito académico como en el ciudadano. De igual modo, la interacción directa con el entorno pretende incidir en la mejora y el desarrollo del mismo, al generar un aumento en la comprensión del contexto y contribuir en el progreso de la mentalidad comunitaria. En definitiva, este método pedagógico apuesta por la consolidación de los aprendizajes curriculares al mismo tiempo que prioriza la adquisición de valores cívicos, el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de conflictos sociales, permitiendo, así, la formación integral de los participantes (Chiva, Gil, Corbatón, & Capella, 2016).

El ApS se integra dentro de las consideradas metodologías activas, ya que posiciona al alumnado en el rol protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zorrilla, 2017) y establece un nuevo modelo docente, el de guía-orientador, reduciendo exponencialmente el papel expositivo del profesorado en el aula y otorgando un mayor poder de decisión a los educandos. Esta transformación educativa acentúa el papel del estudiantado y le permite participar activamente en la construcción de su conocimiento, aspecto que incide positivamente en su grado de motivación y contribuye a la mejora de sus actitudes hacia la institución y el sistema educativo en su conjunto. De este modo, el ApS establece las condiciones necesarias para que el alumnado actúe de manera autónoma con la finalidad de atender y tratar de solucionar alguna de las carencias que presenta nuestra sociedad, llevando a la práctica los conocimientos adquiridos y aplicándolos en contextos reales. Todo ello proporciona sentido y significado al conocimiento adquirido y propicia el crecimiento personal y académico del alumnado (Capella, Zorrilla, & Gil, 2018).

De este modo, el objetivo del presente estudio es analizar los efectos socioeducativos que la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) produce en el alumnado universitario, desglosándolos en tres niveles: el desarrollo de competencias académico-profesionales, el desarrollo del compromiso ético-cívico con la sociedad y el desarrollo del aprendizaje emocional y personal.

ApS como metodología activa en Educación Física y en el ámbito universitario

En los últimos años, el ApS está viviendo una etapa expansiva y un gran número de universidades nacionales e internacionales están adoptando e impulsando prácticas basadas en esta metodología (Rodríguez, 2014). Su aplicación en este contexto educativo tiene como objetivo la consecución de un aprendizaje activo, participativo y de mayor calidad, que combine la formación teórica del alumnado con su participación en experiencias de servicio a la comunidad. El ApS aumenta y profundiza la comprensión del contenido trabajado, al mismo tiempo que incrementa el compromiso social y el conocimiento personal de los discentes. Asimismo, la intervención e implicación en este tipo de prácticas activas y vivenciales que se integran dentro del currículum académico de asignaturas concretas o cursos académicos completos, generan un incremento en la reflexión crítica de los participantes. De este modo, multitud de universidades han

considerado necesario actualizar sus estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje y han abogado por adoptar este método pedagógico como modelo formativo, al considerarlo una práctica educativa innovadora, transformadora y positiva para el alumnado, la sociedad y las instituciones educativas (Martínez, Álvarez, Macías, & Zayas, 2018).

Si bien el ApS se está llevando a la práctica en colectivos universitarios muy dispares y variados, su aplicación parece necesaria y predominante en la formación inicial del profesorado. Esto es así, dado que la metodología empleada en la enseñanza docente resulta determinante a la hora de promover la adquisición de aprendizajes significativos y competenciales que, posteriormente, estos estudiantes se encargarán de transferir a su alumnado en su futuro ejercicio profesional (Martí, Corbatón, & Serret, 2018). Es decir, tomando el ApS como método formativo, la educación universitaria deja de estar centrada en la mera transmisión de saberes y se focaliza en la formación de futuros docentes competentes y eficaces en el cumplimiento de sus labores. Asimismo, gracias a esta estrategia metodológica, se contribuye al desarrollo, a la cohesión y al compromiso comunitario, en tanto que los educandos muestran un mayor compromiso con los valores cívicos y democráticos de la sociedad actual (Chiva, Pallarés, & Gil, 2018). De esta manera, si una de las metas del sistema universitario es contribuir al desarrollo humano y sostenible y a la formación de profesionales conocedores de las dificultades que influirán en su toma de decisiones a la hora de ejercer su profesión (Esteban, 2004), parece necesario que las universidades entiendan el ApS como su propia cultura institucional y se comprometan a asegurar su persistencia y continuidad. Sin embargo, aunque en la actualidad es cada vez mayor el número de universidades que empiezan a comprometerse con el ApS en el ámbito de la formación docente, la implantación generalizada de esta metodología en la oferta formativa de los futuros educadores es todavía un reto muy lejano (Martínez et al., 2018).

ApS en contextos multiculturales y con personas mayores

En todas las intervenciones del ApS se promueve la interacción directa con el entorno a fin de producir una transformación que posibilite la evolución y la construcción de una sociedad mejor. Particularmente, la implementación de intervenciones de ApS en contextos multiculturales promueve la comprensión de una multiplicidad de perspectivas sociales, al mismo tiempo que impulsa la evolución de las habilidades interpersonales y la resolución de conflictos entre aquellos que colaboran en la experiencia (Capella et al., 2018). Por medio de programas de ApS multiculturales se promueve el aprendizaje recíproco entre todos los participantes, de manera que los estudiantes se implican con aquellos a quienes les ofrecen el servicio, adaptándose a realidades muy diversas y desarrollando una conciencia social que les permita entender las diferentes problemáticas sociales que tienen lugar en la comunidad. De este modo, impulsando el diálogo horizontal entre los miembros de diferentes culturas se promueve el conocimiento de todas ellas y se fomenta la reflexión, la comprensión y el cambio de mentalidad (Chiva et al., 2016; Martínez & Folgueiras, 2015). Esta clase de iniciativas llevan al alumnado a replantearse y redefinir sus valores y creencias acerca de la manera en que se comunica e interacciona con el resto de ciudadanos.

A su vez, la implementación de un programa de ApS en contextos multiculturales no solo contribuye a la mejora de las dificultades atendidas, en tanto que impulsa la inclusión de estos colectivos dentro de la comunidad al favorecer el entendimiento cultural y la adquisición de valores, sino que contribuye a fomentar el desarrollo de actitu-

des de aceptación y respeto para impulsar su participación en la sociedad (Chang, Anagnostopoulos, & Omae, 2011). En el caso del presente trabajo, los inmigrantes que serán grupo receptor de ApS serán menores extranjeros no acompañados (MENA). El día a día de estos menores es bastante difícil debido a que se enmarcan jurídicamente hablando en dos ámbitos normativos que les afectan, la protección a la infancia y la regulación de la extranjería (Gozalo, Jiménez, & Vozmediano, 2010). Hay que proteger al menor y asistirlo socialmente, ya que la demanda en el plano afectivo, social, saludable, entre otros, de estos menores es muy elevada. Sin embargo, la mayoría de las veces no es así y se les aplica más el marco jurídico de la regulación de extranjería mediante una persecución, detención y control (Ruiz-Montero, Díaz, & López, 2018). Este colectivo ha experimentado situaciones traumáticas, con un gran deterioro físico y emocional durante el trayecto desde sus orígenes hasta llegar al lugar de destino (Wade, Mitchell, & Baylis, 2005).

Respecto al colectivo de personas mayores, destacar que la capacidad física disminuye y se acentúa el deterioro psicológico y las relaciones sociales, por lo que se debe de potenciar un trabajo cooperativo con dicha población (Lee & Choi, 2015). Por consiguiente, la necesidad de trabajar la práctica física con personas mayores desde todos los ámbitos e instituciones justifica la utilidad del ApS. Los ámbitos de intervención con personas mayores a través de ApS pueden abordar diferentes realidades como la participación ciudadana, solidaridad y cooperación, intercambio intergeneracional o promoción de la salud y calidad de vida. En cuanto la salud y el especial tratamiento de las personas mayores, los estudiantes universitarios pueden responder con soluciones adecuadas mediante una intervención ApS específica a la necesidad y característica de cada grupo de personas mayores (Ruiz-Montero & Casimiro, 2018).

Así pues, se hace evidente que la interacción, el diálogo y la comunicación con la comunidad son herramientas necesarias a la hora de detectar las necesidades a atender, establecer posibles vías de actuación y promover la transformación de la sociedad (Chiva et al., 2016). Además, el hecho de emprender programas de esta índole también contribuye a modificar el autoconcepto y las actitudes que los seres humanos generamos sobre nosotros mismos. En definitiva, al participar activamente en experiencias de servicio a la comunidad mediante las cuales se promueve la inclusión y aceptación de la diversidad, ya sea funcional o cultural (como en el caso que nos ocupa), los individuos adquieren las competencias y habilidades necesarias para convivir respetuosamente en comunidad, al mismo tiempo que incrementan el grado de confianza que poseen en sí mismos y en la sociedad en su conjunto.

El uso del diario reflexivo como técnica de evaluación del ApS

El diario reflexivo se enmarca dentro del paradigma cualitativo de los enfoques de evaluación y se utiliza como alternativa a técnicas más tradicionales de corte cuantitativo. De este modo, la evaluación es entendida como el sistema de actividad conjunta de profesorado y alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos objetivos son comprobar los aprendizajes conseguidos (resultados), conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje e intentar mejorarlo (retroalimentación) y acreditar al alumnado en función de los aprendizajes adquiridos (Mauri & Rochera, 2010; Sanmartí, 2007).

Las características principales del tipo de evaluación en el que se encuadra el diario reflexivo son: carácter global (tiene en cuenta todas las dimensiones de la personalidad del alumnado), continua (evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendi-

zaje) y formativa (con el propósito de favorecer la mejora de algo). De este modo, se trabaja un enfoque holístico del proceso de evaluación.

Podemos definir, por tanto, el diario reflexivo como una técnica de evaluación que permite obtener información del alumnado a través de una reflexión sobre el desarrollo de competencias ante situaciones reales planteadas a lo largo del ejercicio de las acciones formativas, en nuestro caso ApS, desde el punto de vista personal (Lora, Zafra, Coronado, & Vacas, 2008). La realización del diario reflexivo tiene como principal objetivo ayudar a reflexionar sobre la práctica cotidiana (como alumnado), ser críticos con el trabajo realizado, ser responsables de su aprendizaje para favorecer el crecimiento personal y académico (Alfageme, 2007). Así, el diario reflexivo se caracteriza por una perspectiva más amplia y comprensiva que va más allá de la consecución de los objetivos establecidos y el rendimiento. Pretende una plena integración de las tareas o actividades de evaluación en los procesos educativos.

Esta técnica ha sido elegida para evaluar la presente experiencia de ApS debido a su flexibilidad para ayudar a valorar el proceso y los resultados de aprendizaje por parte del alumnado y del profesorado. Los diarios se cumplimentan una vez terminada la intervención de ApS y hacen referencia a los aspectos observados durante la misma. En concreto, en este caso se ha reflexionado sobre las problemáticas encontradas o sucesos inesperados durante el desarrollo de la intervención y sobre la capacidad de reacción ante las mismas. El alumnado debe describir de forma reflexiva las situaciones de aprendizaje respondiendo a unas cuestiones denominadas *incidentes*, donde encontrará soluciones y formas de actuar ante situaciones desconocidas hasta el momento. De este modo, se pretende introducir recursos que ayuden al alumnado a elaborar criterios que le permitan hacer juicios de valor sobre los resultados obtenidos para mejorar los procesos y resultados de aprendizaje (García-Carmona, 2015).

Método

Contextualización de la investigación

La experiencia de ApS que se describe en el presente artículo se ha llevado a cabo en la Ciudad Autónoma de Melilla, concretamente en el Campus de la Universidad de Granada sito en dicha ciudad. Mediante la aplicación de ApS, el alumnado del Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte entrará en contacto con una necesidad educativa real de la ciudad, proporcionando un servicio al colectivo de Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) y de personas mayores que acuden al mismo centro (Gota de Leche, Melilla). El primer colectivo, son menores de origen extranjero que han cruzado la frontera sin sus padres y que tampoco se encuentran acompañados de ningún otro adulto responsable de su cuidado. El segundo grupo de personas implicado son mayores que acuden a este centro tanto en situación de dependencia como de no dependencia. Es una intervención de ApS basada en la diversidad cultural y en la interculturalidad y tiene como objetivo ayudar a estos colectivos vulnerables que se hallan en situación de riesgo y exclusión social. Al mismo tiempo, pretende eliminar las barreras y las discriminaciones que sufren y provocar una mayor comprensión de la diversidad, evitar estereotipos de dichos colectivos e incrementar la responsabilidad social de los participantes en la experiencia.

Proyectos de Innovación Docente (PID) en los que se enmarca la investigación

El presente estudio se enmarca dentro de dos proyectos financiados por la Universidad de Granada (UGR) y que forman parte de diferentes planes de innovación que la citada institución lleva a cabo con su profesorado. El primero de ellos, tiene carácter bianual y ha sido concedido en concurso concurrente competitivo mediante el Plan de Formación e Innovación Docente (FIDO) por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la UGR, titulándose “Proyecto Interdepartamental de Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) en contextos especiales/necesitados de la Ciudad Autónoma de Melilla” (código 572). El segundo proyecto donde se enmarca el presente estudio se denomina “Atención e integración de personas migrantes y con riesgo de exclusión social a través de dinámicas, ejercicio físico y el juego: proyecto de intervención mediante metodología Aprendizaje-Servicio (ApS)”, concedido por UGR-Solidaria, perteneciente al Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión de la UGR.

Ambos proyectos tienen como objetivo general el fomentar la conciencia crítica y valores sociales del alumnado universitario del campus de Melilla mediante la aplicación de la metodología ApS en diferentes contextos especiales y con diversos colectivos vulnerables, todo ello, como parte de los contenidos a impartir en las asignaturas involucradas. Además, los citados proyectos nacen con el espíritu de colaborar con los problemas y necesidades de contextos especiales y poblaciones vulnerables de la Ciudad Autónoma de Melilla, favoreciendo la responsabilidad social de la propia institución universitaria.

De este modo, se abordará el análisis de los efectos socioeducativos que la Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) produce en el alumnado universitario, la responsabilidad social y valores que los docentes deben aplicar en su labor diaria y finalmente, los efectos producidos en el propio colectivo que recibe el servicio. Así pues, el alumnado realizará una intervención a lo largo de todo el semestre, llevando a cabo actividades y acciones coordinadas por el profesorado de la asignatura implicado.

El contexto multicultural de la Ciudad Autónoma de Melilla

El contexto geográfico donde se desarrolla la acción de ApS es la Ciudad Autónoma de Melilla, una ciudad española de tamaño medio, de aproximadamente unos 12 km² y una población total aproximada de 86,120 habitantes (INE, 2017), situada en el Norte de África y fronteriza con Marruecos.

Esta ciudad tiene como una de sus notas definitorias más significativas la diversidad cultural de su población. En ella conviven las culturas cristiana y musulmana de manera mayoritaria (en torno al 50% de la población cada una de ellas), aunque también están asentadas en un porcentaje más reducido (en torno al 2% de la población) las culturas hebrea, hindú y gitana (Instituto de las Culturas de Melilla, 2019). En este contexto se avanza desde una multiculturalidad hacia una interculturalidad cada vez más cercana. El término de interculturalidad es definido por Pastor y Almarcha (2011) como un intercambio de conocimientos y costumbres entre las distintas culturas, lo que supone un conocimiento y enriquecimiento mutuo de integración.

Trabajar la interculturalidad y comprensión del envejecimiento, por tanto, permitirá aumentar conocimientos, habilidades, y actitudes sobre otras culturas que favorecerán un enriquecimiento mutuo entre las mismas y ayudarán a crear una sociedad basa-

da en el respeto y diálogo cultural (Aguado, Borrero, & Pérez, 2014; García-Carmona, 2014; García-Carmona, Evangelou, & Fuentes, 2019).

De ahí la importancia de este estudio y su trascendencia en una ciudad como Melilla, caracterizada por su inclusión, interculturalidad y pluralidad religiosa, que se manifiesta también en sus instituciones, donde se ha querido destacar el respeto y el reconocimiento de la diferencia cultural y la población mayor. Dicha diversidad cultural “favorece un entorno de aprendizaje experiencial de la propia multiculturalidad social” (Vilà, 2006, p.356).

Descripción del centro donde se lleva a cabo el ApS

La institución donde se realizó la intervención con el alumnado universitario se conoce como “Centro Asistencial Gota de Leche” y se ubica geográficamente en Melilla, concretamente en una zona donde la presencia de personas con riesgo de exclusión social, tales como migrantes marroquíes, MENA y personas mayores.

Respecto a la descripción del centro donde se llevan a cabo las diferentes intervenciones de ApS, hay que destacar que es una institución con gran historia en la Ciudad Autónoma de Melilla y con una labor humanitaria de gran calado social en el contexto melillense. Entre los fines del centro orientados a personas migrantes o refugiados y personas mayores, se debe de destacar: 1) atender a menores sujetos a medidas protectoras dictadas por la Administración pública, proporcionándoles manutención, asistencia y una educación integral; 2) atender a personas mayores dependientes e independientes; y 3) gestionar la creación de cuantos servicios sociales se crean convenientes para mejorar los colectivos de personas necesitadas.

Diseño de la investigación y participantes

Un total de 17 alumnos y 5 alumnas universitarias que estudian el Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, UGR) han participado en el presente trabajo. Las asignaturas implicadas pertenecen a 5º curso (Evaluación de la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte) y 6º curso (Planificación y Organización de Sistemas y Actividades Deportivas) de los estudios ya descritos. La intervención ApS fue llevada a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2017/18 en la citada institución “Gota de Leche”. Específicamente, se llevaron a cabo 16 intervenciones a lo largo de 16 semanas con una duración de 45-50 minutos, aunque también emplearon tiempo en el acondicionamiento de la sala, preparación del material u organización del propio grupo hasta llegar a un total de 60 minutos.

Los objetivos planteados en cada una de las intervenciones siempre estaban relacionados con las dos asignaturas implicadas en el presente estudio y estas eran diseñadas, al igual que el resto de la intervención, por el propio alumnado implicado. Los docentes implicados corregían semanalmente las propuestas de intervención diseñadas por los diferentes grupos de alumnos/as antes de ser llevadas a cabo. Los contenidos trabajados durante el periodo de intervención fueron “instrumentos de apreciación” en la asignatura de 5º curso y “modelos de planificación y organización de actividades deportivas” en 6º curso.

Se intentó ofrecer una perspectiva diferente de enseñanza a través de la experiencia propia del alumnado universitario. Estos, experimentarían diversos aprendizajes en

un contexto y realidad próxima, a la vez que mejorarían la integración, educación y salud de los menores que allí residen.

Análisis de Datos

El análisis de datos tiene como objeto presentar la información recabada de forma inteligible e interpretable para identificar las relaciones con respecto a los objetivos de la investigación. Tal y como se comentaba anteriormente, las técnicas y herramientas utilizadas tanto para la recogida de datos como para el análisis de la información han sido de carácter cualitativo. Estas nos han permitido conocer en profundidad la realidad objeto de estudio a través de vivencias y percepciones de las personas implicadas (Strauss & Corbin, 2002).

En concreto, el procedimiento de análisis que más se ajusta a la naturaleza del presente estudio es el análisis de contenido. Según Bardin (1996), el análisis de contenido

Es un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (p.32).

El tratamiento de datos a través del análisis de contenido es un proceso cíclico que gira en torno a tres etapas fundamentales: reducción de datos, transformación de los mismos y formulación de las conclusiones. Dichas etapas suceden de forma recurrente y se solapan hasta conseguir el sistema de categorías definitivo que se extrae de los documentos objeto de estudio (Rodríguez, 2003).

El sistema de categorías se ha elaborado a partir de un proceso de construcción de carácter deductivo-inductivo. En un principio, se parte de un enfoque empírico donde las categorías y subcategorías se crean a partir de los presupuestos teóricos del estudio. Tras este acercamiento deductivo, y partiendo de las principales categorías que se crean a priori, se procede, de forma inductiva, a la creación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los datos del presente estudio.

Para llevar a cabo el proceso de reducción, categorización y codificación, así como de transformación de la información hemos utilizado el programa informático de análisis cualitativo N-Vivo en su versión 12, obteniendo como resultado el siguiente sistema de categorías donde se presentan tanto las tres categorías principales, las subcategorías, así como los códigos asignados a las mismas:



Figura 1. Sistema de categorías y subcategorías resultante.
Fuente: elaboración propia

La categorización y posterior codificación se ha llevado a cabo mediante el consenso de cuatro expertos en investigación cualitativa de la Universidad de Granada, atendiendo a los criterios de coherencia, pertinencia, claridad y relevancia y garantizando, por tanto, la credibilidad del proceso de análisis.

Resultados y Discusión

Una vez finalizada esta primera fase del análisis donde se han podido identificar los ejes temáticos (categorías y subcategorías) presentes en esta investigación, proseguimos con la utilización de otras herramientas de análisis que ofrece el programa informático *Nvivo*: las búsquedas y las visualizaciones. Dichas herramientas nos han permitido llevar a cabo la transformación de los datos en un lenguaje gráfico (Strauss & Corbin, 1990), donde se muestra la conexión entre los datos, así como la cuantificación de la presencia de la codificación.

Del mismo modo, con el fin de presentar dichos resultados de forma organizada para una mayor comprensión, se ha llevado a cabo la siguiente estrategia de análisis:

Análisis descriptivo de las categorías: una visión generalizada de la presencia de la codificación en las tres categorías principales detectadas. A través de esta estrategia podemos conocer, en primer lugar, aquellos incidentes que suceden de forma recurrente en las diferentes sesiones y que los participantes han identificado en un mayor número de ocasiones. En segundo lugar, nos permite descubrir las reacciones más destacadas derivadas de dichos incidentes. Y finalmente, en tercer lugar, podemos destacar los aprendizajes adquiridos que con mayor frecuencia los propios estudiantes han podido identificar tras su experiencia.

Para ello, comenzamos con la categoría denominada "Incidentes (IE)". En la Figura 2, se pueden apreciar los nodos que más codificación o referencias han generado y que, por tanto, han tenido mayor presencia y mayor importancia en el discurso de los participantes.

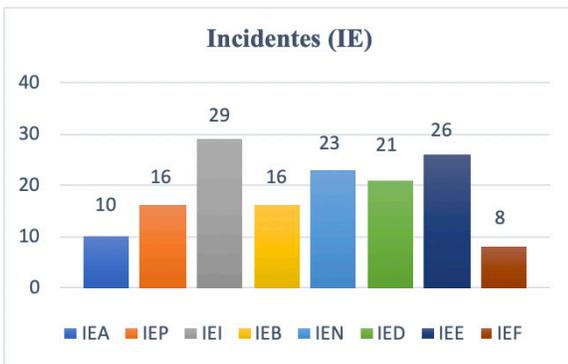


Figura 2. Presencia codificación – Subcategorías de Incidentes (IE).
Fuente: elaboración propia

Uno de estos nodos ha sido el relativo a *Baja Implicación* (IEI) con 29 referencias. En este nodo, los participantes hacían referencia a aquellos incidentes derivados de la

baja implicación principalmente por parte del colectivo de mayores, tal y como se puede observar en las siguientes referencias tomadas de su discurso:

<Participante\\ApS-19>

“Los mayores no estaban participativos”.

<Participante\\ApS-9>

“Los mayores se negaron a ir a la clase, solo había una mujer predispuesta a hacer la actividad”.

A este nodo, le sigue *Espacios* (IEE) con 26 referencias. Este tema ha sido comentado por el 90% de los participantes objeto de estudio, siendo el incidente que mayor número de reacciones negativas ha provocado, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

<Participante\\ApS-17>

“En el aula, menos caso nos hacen en el patio. Nos llevamos a los niños al patio y vuelve a ocurrir lo mismo que la vez anterior, nuestros alumnos se mezclan con el resto de los niños que se encuentran en el patio y perdemos el control de estos”.

<Participante\\ApS-7>

“La disponibilidad de espacio que tenemos para trabajar, ya que con un espacio tan reducido fue muy difícil de organizar a los abuelos en la sala, y más cuando la mitad de los participantes iban en silla de ruedas”.

Como bien indican Cela y Palau (1997), el espacio se convierte en un elemento facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, debe considerarse como un instrumento más de la actividad del docente. Es por esta razón que los participantes de este estudio encuentran que el espacio proporcionado no reúne los requisitos necesarios para desarrollar sus prácticas de un modo satisfactorio.

El tercer nodo con mayor número de referencias codificadas es *Conductas Negativas* (IEN) con un total de 23 referencias. En este caso, la fuente de mayor número de incidentes en relación a una conducta negativa proviene del colectivo de los MENA.

<Participante\\ApS-6>

“Demasiado ruido, es imposible realizar las explicaciones. Los alumnos están continuamente chillando y peleándose entre ellos”.

<Participante\\ApS-18>

“Durante las explicaciones, los alumnos no prestan atención y solamente se dedican a dar voces entre ellos”.

<Participante\\ApS-16>

“Algunos de sus compañeros estaban dando golpes en la puerta que separa el aula, por la necesidad de llamar la atención”.

En este caso, como indicábamos anteriormente el colectivo MENA son menores de origen extranjero que han cruzado la frontera y cuyo comportamiento y conducta se caracteriza por ser disruptiva y disocial (Sotomayor & De la Fuente, 2012). Esto provoca que el proceso de enseñanza se ralentice y presente mayor dificultad para llevar a cabo las actividades planificadas.

Estos tres incidentes codificados como *Baja Implicación* (IEI), *Espacios* (IEE) y *Conductas Negativas* (IEN) son ejemplos de la interacción directa que los participantes de este estudio han mantenido con el entorno. Esta intervención de ApS les ha permitido enfrentarse a realidades muy diversas desde diferentes planos: educativo, profesional y personal que se solapan en dichas situaciones. En cada una de estas situaciones, los participantes han demostrado una gran implicación y autonomía, dos aspectos que les han permitido desarrollar su conciencia social y, a su vez, la empatía hacia las problemáticas sociales en las que se encuentran inmersos los colectivos objeto de estudio.

La categoría denominada *Reacciones* (RE) se encuentra dividida en dos bloques donde se encuadran las reacciones negativas y positivas que han reflejado los participantes ante los incidentes detectados.

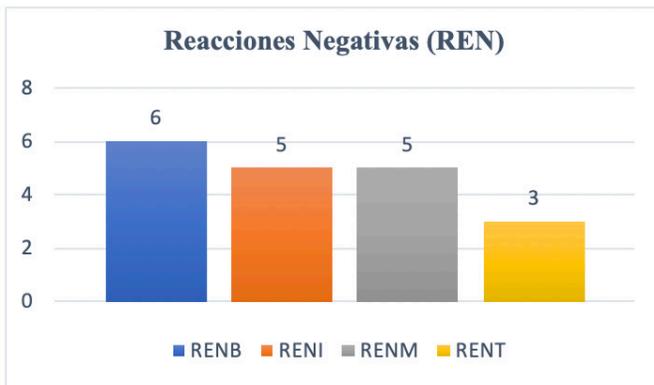


Figura 3. Presencia codificación – Subcategorías de Reacciones Negativas (REN).

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la figura anterior, entre las *Reacciones Negativas* (REN) que se han encontrado podemos destacar el nodo *Bloqueado – Pérdida de control* (RENB) con un total de 6 referencias. En los siguientes testimonios podemos observar dichos sentimientos:

<Participante\\ApS-14>

“Ahí me di cuenta de que no sabía qué hacer, como que me faltaban tablas. Lógicamente nadie nace sabiendo y yo nunca me había encontrado en esta situación ya que nunca he entrenado a niños”.

<Participante\\ApS-09>

“Al principio mientras estábamos intentando organizar la clase sí me alteré un poco al ver que nadie nos hacía caso, pero no duró mucho ya que al ver que era imposible rápidamente optamos por hacer el plan”.

Como contrapunto positivo, tal y como se puede observar en la Figura 4, las *Reacciones Positivas* (REP) adquieren un peso muy elevado en el discurso, en concreto, el número total de referencias codificadas en esta categoría han sido de 103 frente a las 19 referencias encontradas de las *Reacciones Negativas* (REN) comentadas anteriormente. Estos datos demuestran una evidente actitud positiva y predisposición hacia el aprendizaje por parte de los participantes.

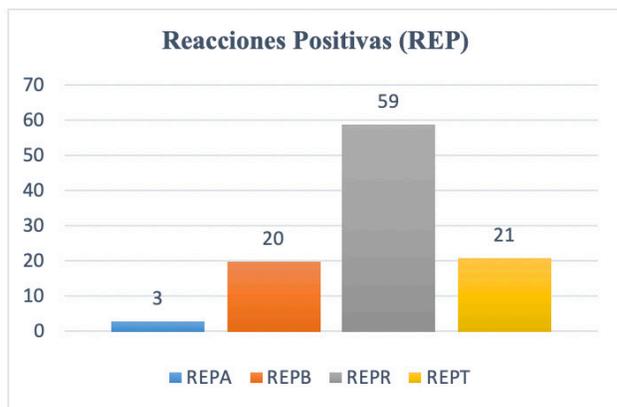


Figura 4. Presencia codificación – Subcategorías de Reacciones Positivas (REP)
Fuente: elaboración propia

El nodo con el número más elevado de referencias es *Resolutivo* (REPR) que presenta un total de 59 codificaciones. Como se puede observar en el discurso, los participantes han demostrado una gran capacidad de reacción ante numerosos eventos inesperados:

<Participante\\ApS-17>

“Llevando un trabajo cooperativo y adaptando los ejercicios planteados a las características de la sesión”.

<Participante\\ApS-02>

“Por lo tanto, hemos cambiado de actividades. Hemos realizado una toma de contacto para presentarnos y hemos realizado otras actividades que eran posibles con dos participantes y varios animadores”.

En estas dos últimas referencias, se puede comprobar que la intervención ApS ha propiciado la mejora de competencias profesionales como la capacidad de reacción que, a su vez, es clave para la resolución de problemas. Competencias que se valoran con especial interés en el ámbito laboral.

<Participante\ApS-13>

“Hemos sabido reaccionar mejor que la semana pasada, reclutando de otros pabellones a 4 personas más”.

<Participante\ApS-13>

“Durante la práctica nos fuimos adaptando a cada uno de los participantes y el espacio, transcurriendo el desarrollo de la sesión de manera excelente, mejor que la semana anterior”.

Finalmente, en relación a la categoría *Aprendido* (AE), es necesario resaltar el variado abanico de temáticas (o aprendizajes) que han emergido en el análisis del discurso. Esto, sin duda, es indicativo de los numerosos beneficios que esta intervención reporta a los participantes. Como señalábamos anteriormente, este tipo de experiencias educativas donde se integra el servicio a la comunidad, propician el desarrollo de competencias y habilidades que favorecen el crecimiento profesional, académico y personal (Alfageme, 2007; Martí-Puig, Cortabón-Martínez, & Serret-Segura, 2018).

Como se puede apreciar en la siguiente figura, hay un total de 11 subcategorías o nodos que corresponden a los distintos aprendizajes que mencionábamos anteriormente y que, a su vez, se relacionan con los efectos socioeducativos que la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) produce en el alumnado universitario.

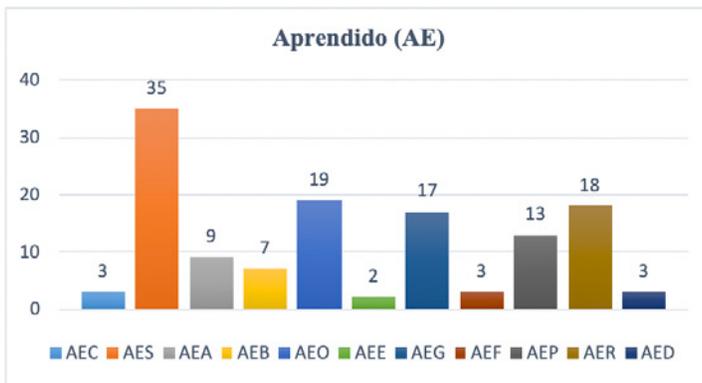


Figura 5. Presencia codificación – Subcategorías de Aprendido (AE).

Fuente: elaboración propia

Dichos nodos se pueden clasificar en tres niveles. Entre ellos destacaremos los que mayor peso presentan en el discurso:

1. “Desarrollo de competencias académico-profesionales” es uno de los tres niveles comentados. En este se incluirían los siguientes nodos: la capacidad de adaptación a nuevas situaciones (AES), capacidad de organización y planificación académica y profesional (AEO), gestión de dificultades (AEG), mayor formación (AEF) y resolución de problemas – toma de decisiones (AER).

Entre los anteriores, la *adaptación a nuevas situaciones* (AES) es el aprendizaje que los participantes han destacado en mayor número de ocasiones, obteniendo un total de 35 codificaciones. Algunos de los ejemplos son los siguientes:

<Participante\\ApS-14>

“He intentado aprender la manera de actuar ante situaciones de alboroto de niños donde me quedo bloqueado y no sé cómo actuar y poco a poco ir familiarizando con estas nuevas actitudes”.

<Participante\\ApS-11>

“Una vez más, la adaptación de cualquier circunstancia ajena y un cambio imprevisto no debe influir en la actitud ni el trabajo posterior que mantengas con los alumnos”.

Como dejan indicado a través de su discurso, los participantes, tras un proceso de reflexión, son capaces de identificar una mejora en sus capacidades de actuación y reacción ante nuevas situaciones imprevistas. Esto indica una vez más que ellos son los responsables de su propio proceso de aprendizaje y posterior crecimiento profesional y personal.

El nodo *capacidad de organización y planificación* (AEO), es el segundo nodo con mayor número de codificaciones. Como se puede observar en el ejemplo abajo expuesto, tras la experiencia vivida, los participantes son conscientes de la importancia de la organización y la planificación para poder llevar a cabo una puesta en práctica con éxito. Dicha reflexión es indicativa de un crecimiento académico-profesional que les ayudará en un futuro cercano.

<Participante\\ApS-22>

Referencia 1 - Cobertura 2.76%

“Que hay que planificar mejor y simplificar algunas actividades para adaptarlas a las personas y preparar materiales que sean más sencillos para los problemas físicos que puedan tener”.

2. “Desarrollo del compromiso ético-cívico con la sociedad” es el segundo nivel en que se pueden distinguir los efectos socioeducativos derivados de la presente intervención ApS. Entre ellos se incluyen los siguientes nodos: el refuerzo o reforzamiento positivo (AEP) de parte de los participantes hacia ambos colectivos, la empatía (AEE) generada tras conocer la situación de estos, la importancia de crear un buen ambiente – confianza (AEB) para desarrollar las prácticas con mejores resultados, y la mejora en cuanto a la actitud colaborativa (AEC).

Entre los anteriores destacamos el refuerzo positivo (AEP) con un total de 13 codificaciones. De acuerdo con Chiva et al. (2016) y Martínez et al. (2015), este tipo de intervenciones propician el diálogo horizontal entre miembros de diferentes culturas, promoviendo de este modo la reflexión, la comprensión y el cambio de mentalidad. Como se puede observar en los siguientes ejemplos, los participantes han llegado a replantearse y redefinir sus valores y creencias acerca de la manera en que se comunican e interaccionan con estos colectivos.

<Participante\\ApS-14>

“Y eso es lo importante para aprender de este ApS, el responderles de la mejor manera para que encuentren en nosotros el apoyo y el cariño que no tienen”.

<Archivos\\ApS-16>

“Que si alguno se pone más activo de lo normal o adopta una actitud pasiva hacia la tarea solo tengo que ponerme con él y con una buena sonrisa y quizás un abrazo si fuese necesario estarán dispuestos a seguir jugando con nosotros”.

3. El “desarrollo del aprendizaje emocional o personal” es el tercer nivel en el que podemos clasificar los aprendizajes resultantes de esta intervención. Entre ellos, se encuentra la autocrítica (AEA) y la satisfacción personal (AED).

En cuanto al nodo *autocrítica* (AEA), se han detectado 9 codificaciones que muestran, como queda recogido en los siguientes ejemplos, un proceso de reflexión y el posterior, desarrollo de la capacidad de autocrítica. La capacidad autocrítica se encuentra íntimamente relacionada con la capacidad analítica que permite el autoconocimiento y con una actitud positiva que te permite reaccionar ante los errores como una oportunidad para mejorar dicho aspecto.

<Participante\\ApS-14>

“Me está abriendo la mente, ya que yo era muy cerrado y llevo las clases muy planificadas. Viendo el lado positivo que pueda tener, me quedo con ir cogiendo improvisación que era algo de lo que me quejaba al principio”.

<Participante\\ApS-4>

“Afrontar las situaciones imprevistas con una mentalidad más positiva y no “enjaularme” con pensamientos negativos”.

En último lugar, presentamos el nodo *satisfacción personal* (AED). Los testimonios de los participantes relativos a este nodo plasman la sensación de haber mejorado a nivel personal gracias a la intervención ApS llevada a cabo.

<Participante\\ApS-3>

“Lo (ApS) necesitamos para nosotros mismos, para aprender como personas y como profesionales. Se ha demostrado que esto puede funcionar, que funciona y esperemos que siga funcionando mucho tiempo más”.

<Participante\\ApS-19>

“Que es una experiencia más en mi vida en la que me ha hecho conocer una residencia por dentro y conocer a grandes personas”.

<Participante\\ApS-7>

“Aprendí, que durante ese ratito que estamos con ellos podemos hacerles felices y eso al fin y al cabo es lo más importante”.

García, Jover y Escámez (2010) indican que este tipo de intervenciones promueven las relaciones humanas y gracias a la práctica realizada se genera confianza, reconocimiento y respeto mutuo, todo esto sumado a buenos resultados se traduce en un sentimiento de agradecimiento compartido que, a su vez, revierte en los participantes produciéndoles una satisfacción personal inmensa. Además, como comentábamos anteriormente, éstas también contribuyen a modificar el autoconcepto y las actitudes que generamos sobre nosotros mismos. De este modo, las acciones formativas de ApS se enmarcan en modelos educativos dirigidos hacia la puesta en práctica de un currículum más flexible que favorezca el desarrollo integral de las personas (López, García-Quero, & García-Carmona, 2019).

Conclusiones

A modo de conclusiones podemos indicar que los testimonios del alumnado de Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad y del Deporte obtenidos a través del diario reflexivo, muestran cómo este considera las prácticas educativas como una triple oportunidad: para *el desarrollo de competencias académico-profesionales*, tales como la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, capacidad de organización y planificación académica y profesional o la resolución de problemas/toma de decisiones, entre otras. Del mismo modo, subrayan que la metodología Aprendizaje-Servicio favorece, por un lado, el *compromiso ético-cívico de los estudiantes con la sociedad* mejorando así la empatía, la actitud colaborativa y por otro lado, el *desarrollo del aprendizaje emocional y personal* destacando entre ellas la satisfacción personal y la autocrítica.

El uso del diario reflexivo ha supuesto en estos alumnos un desafío cognitivo, pues han debido de hacer uso de habilidades de pensamiento crítico con el fin de aprender de la experiencia de ApS, así como del contexto en el que se encuentran (Toole & Toole, 1995). La reflexión les hace conscientes de su propio proceso de aprendizaje, les hace pensar sobre los cambios y procesos de razonamiento que se han producido desde la situación inicial hasta poder dar con la solución al problema planteado.

Por tanto, el presente estudio justifica la idoneidad de la aplicación de dicha metodología en colectivos en riesgo de exclusión social como son los mayores y los MENA en contextos multiculturales y vulnerables a través de alumnado universitario del área de educación física y deportes.

Esta intervención presenta beneficios para ambas partes: el alumnado universitario y los integrantes de los colectivos objeto de estudio. En cuanto al alumnado universitario, debemos señalar que se favorece de la adquisición de valores sociales, de competencias y habilidades necesarias para convivir de forma respetuosa en comunidad. Su empatía mejora, al mismo tiempo que incrementan el grado de confianza que poseen en sí mismos, son más autocríticos, se sienten más resolutivos. En definitiva, competencias y habilidades que van a necesitar para enfrentarse a numerosas situaciones de la vida.

Por tanto, el objetivo de la aplicación de este enfoque práctico y motivador no es solo promover el interés por el conocimiento, sino también por querer implicarse en el mundo en el que se encuentran e intentar mejorarlo.

Este estudio aporta una novedosa perspectiva del enfoque metodológico ApS, enmarcado en un contexto multicultural tan peculiar como el de la ciudad de Melilla y contribuye modestamente con los resultados obtenidos a la presente área de estudio. Sin embargo, como posibles limitaciones de la presente investigación, el nivel metodológico no ha tenido en cuenta las características sociodemográficas de los participantes. Este aspecto podría haber enriquecido el discurso, obteniéndose un análisis a nivel singular a partir de los atributos de dichos participantes. Otro de los aspectos limitantes es que solo han sido dos (el colectivo MENA y personas mayores) los grupos receptores de ApS, siendo muchos otros los colectivos multiculturales que residen en Melilla y que se pueden beneficiar de la presente metodología tales como mujeres en riesgo de exclusión social que no hablan castellano o tienen bajos recursos económicos, familias refugiadas que provienen de países en conflictos bélicos, jóvenes no MENA que se encuentran en situación de desamparo respecto a la administración pública, etc.

De igual modo, como posibles líneas de investigación futuras, se podrían beneficiar todos los colectivos citados anteriormente. Además, una propuesta que podría favorecer la presente investigación es llevar a cabo el estudio desde una perspectiva multidisciplinar, es decir, que el enfoque metodológico ApS se extienda a la práctica de otras asignaturas o titulaciones a nivel universitario. De este modo, se ampliarían horizontes fuera del contexto universitario creando puentes de conexión con la sociedad.

Agradecimientos

Agradecemos al Centro Asistencial “Gota de Leche” Melilla por su inestimable colaboración.

Este trabajo ha sido financiado por el Plan FIDO 2018, Unidad de Calidad e Innovación, proyecto nº572 y convocatoria 2018 de Micro-proyectos de UGR-Solidaria, ambos de la Universidad de Granada

Referencias bibliográficas

- Aguado, O. V., Borrero, M. A. F., & Pérez, P. A. (2014). La aportación de los grados de desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 307-317.
- Alfageme, M. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educación Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal: Madrid.
- Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2014). La metodología del Aprendizaje-Servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física Y Deportes*, 2(116), 33-43.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/14113.2016.21181>.
- Capella, C., Zorrilla, L., & Gil, J. (2018). Aproximación al aprendizaje como método pedagógico. En O. Chiva-Bartoll, & Gil-Gómez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Cela, J., & Palau, J. (1997) El Espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 68-70.

- 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.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R., & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
- Chiva, Ò., Pallarés, M., & Gil, J. (2018). Aprendizaje-Servicio y Mejora de La Personalidad Eficaz En Futuros Docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-97. doi: 10.5209/RCED.52164.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García-Carmona, M. (2014). *Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales. Un estudio comparativo entre Nueva York y Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- García-Carmona, M. (2015). La educación actual: retos para el profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(4), 1199-1211.
- García-Carmona, M., Evangelou, M., & Fuentes-Mayorga, N. (2019). 'Hard-to-reach' parents: immigrant families' participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States. *Research Papers in Education*. doi: 10.1080/02671522.2019.1568532
- García López, R., Jover, G., & Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Instituto de las Culturas de Melilla (2019). Recuperado de: <https://institutodelasculturas.com/>
- Gozalo, A., Jiménez, E., & Vozmediano, L. (2010). *¿Menores o extranjeros? Análisis de las políticas de intervención sobre Menores Extranjeros No Acompañados*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Lee, C. J., & Choi, Y. H. (2015). The Effects of a Pilates Exercise Program using Self-Efficacy Sources in Elderly Women. *Journal of Environmental Science International*, 24(1), 117-131.
- López, F., García-Quero, F., & García-Carmona, M. (2019). Perspectives on human and social capital theories and the role of education: An approach from Mediterranean thought. *Educational Philosophy and Theory*. doi: <https://doi.org/10.1080/0131857.2018.1449106>
- Lora, P., Zafra, J., Coronado, P., & Vacas, C. (2008). Una experiencia sobre la utilización del diario reflexivo como instrumento de seguimiento y evaluación de las prácticas hospitalarias del alumnado de enfermería. *Enfermería Global*, 7(1), 1-12.
- Martí, M., Corbatón, R., & Serret, A. (2018). El Aprendizaje-Servicio: estrategias, procedimientos y acciones metodológicas. En O. Chiva-Bartoll, & Gil-Gómez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 25-36). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2015). *Educación y Ciudadanía Activa*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>
- Martínez, M., & Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje- Servicio y Universidad. *Profesorado*, 19(1), 128-143.

- Martínez, M., Álvarez, J. L., Macías, D., & Zayas, B. (2018). Aprendizaje-Servicio en las Universidades del Estado español. En O. Chiva-Bartoll, & Gil-Gómez (Eds.), *Servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 49-58). Barcelona: Octaedro.
- Mauri, T., & Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155-167). Barcelona: Graó.
- Pastor, M. J., & Almarcha, A. (2011). *Interculturalidad y educación en la diversidad*. Barcelona: Icaria.
- Rodríguez, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*. Seminario Internacional, Santo Domingo, República Dominicana, 29-30 agosto. Recuperado de: http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad". *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157.
- Ruiz-Montero, P. J., & Casimiro, A. (2018). Empoderamiento de la persona mayor mediante el ejercicio físico y la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 121-126.
- Ruiz-Montero, P. J., Díaz, J., & López, J. (2018). Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) de alumnado universitario con menores no acompañados (MENA): Beneficio mutuo. *VII Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas. La innovación educativa en el entorno melillense, (24-26 de abril de 2019) (libro de actas, en edición)*. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas clave. Evaluar para Aprender*. Madrid: Graó.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía: Colombia.
- Sotomayor, E., & De la Fuente, Y. (2012). Derechos humanos de la infancia en los procesos migratorios de Marruecos a España. *Trabajo Social*, 14, 145-164.
- Toole, J., & Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. En C. Kinsley & K. McPherson, *Enriching the curriculum through service-learning* (p. 143). Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum and Development.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.
- Wade, J., Mitchell, F., & Baylis, G. (2005). *Unaccompanied Asylum Seeking Children: The Response of Social Work Services*. Hestlington, York: University of York.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.190841>