
Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil¹

Service-learning and developing of corporal expression in the training of the teacher of childhood education

Alexandre Sotelino Losada
Universidad de Santiago de Compostela
alexandre.sotelino@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-5167-9493>

Ígor Mella Núñez
Universidad de Santiago de Compostela
igor.mella@usc.es
<https://orcid.org/0000-0003-0189-4619>

José Eugenio Rodríguez-Fernández
Universidad de Santiago de Compostela
uxiorf@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1101-5377>

¹ Este trabajo se deriva de dos Proyectos de I+D+i financiados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y fondos FEDER como proyectos de I+D+i "Retos Investigación" del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R y EDU2017-82629-R) - <http://www.usc.es/apsuni/>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-09
Aceptado: 2019-07-12
Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sotelino, A., Mella, I., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. *Publicaciones*, 49(4), 199–218. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11736

Resumen

El proyecto EXCORAS se desarrolla en el grado en maestro de educación infantil. El objetivo de este trabajo es mostrar el nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios en relación a los aprendizajes extraídos en el proyecto. Para ello, utilizaremos una metodología mixta con varios instrumentos: Escala Osgood y entrevistas semiestructuradas a los agentes implicados. En definitiva, terminamos señalando que los estudiantes que participan en proyectos de ApS incrementan sus oportunidades de adquirir una serie de competencias de corte relacional y cívico-social con calado en su formación profesional.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Expresión Corporal, Educación Superior, Educación Física, Formación del Profesorado

Abstract

EXCORAS project is developed in the degree of teacher in early childhood education. The objective of this paper is to evidence the students' level of satisfaction regarding the learning that they acquire in the project. For that, we will use a mixed methodology with various instruments: Osgood scale and structured interviews to the agents involved. Finally, we find out that the students who participate in s-l projects increase their opportunities to acquire relational and civic-social competences with consequences in their professional training.

Key words: Service-Learning, Corporal Expression, Higher Education, Physical Education, Teacher Training

Introducción

En los últimos años hemos podido ver como el Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha convertido en una metodología que ha ido calando en diferentes movimientos educativos, tanto en el ámbito de la educación reglada como en la no formal. Tanto es así que España, tras los Estados Unidos de América, es el segundo país donde más literatura se ha producido en los últimos cinco años respecto a este tópico.

Este avance nos parece relevante y significativo en relación al impacto que el Aprendizaje-Servicio consigue en sus participantes y comunidad, pues es un indicador del buen funcionamiento y resultados que se obtienen por medio de un aprendizaje de corte experiencial. Pero es cierto que es en el ámbito de la educación superior donde parece tener más calado (Chiva-Bartoll, & Gil-Gómez, 2018). En este sentido, hoy en día podemos decir con certeza que existen cientos de proyectos en todas las áreas de conocimiento que se rigen por las premisas que establece esta metodología. Aunque asemeja cierto, a la vista de diferentes trabajos (Álvarez, Martínez, González, & Buenestado, 2017; Pérez, Vázquez, & López, 2016; Rubio, Moliner, & Francisco, 2014; Santos Rego, 2016; Sotelino, 2014), que en el área de Ciencias Sociales es donde más ha calado esta estrategia. Y, por supuesto, no hay que obviar el papel protagonista que están teniendo las Facultades de Educación, donde el énfasis del ApS es mayor al entender que permite familiarizar a los futuros profesionales con los principios pedagógicos que dominan los discursos en la actualidad. Esta idea entroncaría directamente con la presuposición de Dewey (2007), cuando afirmaba, ya en su momento, que la valoración de los temas teóricos frente a los fines prácticos por parte del profesorado

era resultado de la fuerte estimación de dichos conocimientos teóricos en el acceso a la profesión de maestro.

Una vez superada una primera fase de conocimiento e implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en las aulas universitarias, el reto ahora se presenta en evidenciar los resultados que se están obteniendo con esta metodología. Esto ayudará a consolidar el modelo y que pueda permanecer en el tiempo con las suficientes garantías de calidad. Para ello, la investigación en el terreno nos permitirá aprender a partir de las consecuencias, de los cambios y de la planificación y, además, la acción y la reflexión nos ayudan a dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras personas. Por consiguiente, el trabajo que aquí presentamos toma este modo de proceder como guía en un proyecto de Aprendizaje-Servicio, en tanto que promueve la canalización de las inquietudes de los agentes implicados y así caminar hacia un fin que tendrá que ser claramente pedagógico.

En las próximas páginas narraremos el nacimiento, desarrollo y consolidación del proyecto de Aprendizaje-Servicio EXCORAS (Expresión Corporal y Aprendizaje-Servicio), que se desarrolla en la asignatura "Didáctica de la Expresión y Comunicación Corporal" del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela. Este proyecto, que cuenta con tres ediciones, tiene por finalidad mejorar el conocimiento de la realidad social y educativa vinculado al ámbito de la educación física, y más concretamente de la expresión corporal. Para ello, el alumnado planifica sesiones de trabajo con entidades comunitarias del entorno en las cuales se atiende a público en edad infantil.

Por lo tanto, lo que nos convoca en este trabajo es vislumbrar las posibilidades que tiene el ApS en un área concreta de conocimiento, donde su crecimiento es exponencial: el ámbito de la Educación Física (Calvo, Sotelino, & Rodríguez Fernández, 2019). Aunque no son pocos los trabajos que vinculan al Aprendizaje-Servicio con la educación física en el contexto español (Chiva-Bartoll, Corbatón-Martínez, & Capella-Periz, 2015; Gil, 2012; Gil & Chiva-Bartoll, 2014; Gil, Chiva-Bartoll, & Martí, 2014; Gil, Francisco, & Moliner, 2012; Rubio, Campo, & Sebastiani, 2014; Ruiz, Chiva-Bartoll, & Rivera, 2016; Santos, Martínez-Muñoz, & Cañadas, 2018) debemos seguir trabajando en perspectiva para que la suma de esfuerzos redunde en una mejor consolidación de la metodología en este ámbito.

Por lo tanto, el objetivo que planteamos en el desarrollo de este artículo es evaluar la satisfacción del alumnado participante en el proyecto EXCORAS en relación a los aprendizajes obtenidos y el proceso seguido. Para conseguir este fin nos valdremos de la evaluación realizada en el marco del proyecto de investigación "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad"². Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes (EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014) cuya finalidad era validar un modelo de institucionalización de la metodología de Aprendizaje-Servicio en la universidad. De este modo, la Universidad de Santiago de Compostela a partir de sus experiencias particulares ha estudiado la consolidación de esta metodología a nivel institucional, proceso que pretende hacerse extensivo a otras instituciones de Educación Superior (Santos Rego & Lorenzo, 2018).

² Ver <http://www.usc.es/apsuni/apsuni>

Investigar el aprendizaje en el aprendizaje-servicio

La expansión y consolidación del Aprendizaje-Servicio ha ido dando lugar a continuados abordajes sobre los resultados que se derivan de la implementación de esta práctica educativa. No obstante, no existe un claro consenso sobre la principal aportación del ApS para el alumnado universitario, es decir, si se trata de una metodología apropiada para optimizar el aprendizaje de teorías y conceptos abstractos o que, más bien, tiene una incidencia en términos de responsabilidad y compromiso social (Kezar & Rhoads, 2001). Lo que nosotros aquí defendemos es su potencial para abordar el proceso formativo de un modo integral, pues su propia denominación refleja las posibilidades que implica en términos no solo cognitivos y académicos, sino también cívicos y sociales (Santos Rego, Sotelino, & Lorenzo, 2015).

En este sentido, coincidimos con Jacoby (1996) cuando propone que abordar y demostrar los resultados que se desprenden del ApS se convierte en un claro aval para defenderlo, especialmente a la hora de justificar el apoyo económico y el esfuerzo que requiere su introducción en las dinámicas institucionales de la universidad.

Uno de los elementos en los que más influencia puede tener el demostrar las bondades del ApS en la educación superior es la concienciación del profesorado. Sirva como ejemplo el estudio de Abes, Jackson, y Jones (2002), en el que concluyeron que los factores que más motivaron a los docentes de su muestra a hacer uso del ApS fueron la percepción de que incrementaba la comprensión de la asignatura (47.2%), el desarrollo personal (36.9%) y la mayor comprensión sobre los problemas sociales (32.1%). La conclusión al respecto es prístina: los resultados que se derivan en los estudiantes se configuran como uno de los motivos de mayor importancia cuando los docentes deciden hacer uso del ApS.

Aprendizajes que se derivan del ApS

Competencias cívico-sociales

Podemos comenzar destacando el hecho de que, tal y como nos indican Bringle y Clayton (2012), mientras otras metodologías buscan principalmente suponer una mejora del aprendizaje académico, en términos de adquisición de contenidos disciplinares, el ApS va un paso más allá y complementa esta visión con una clara orientación al desarrollo ciudadano y social de los estudiantes. En este sentido, propone Saltmarsh (2005), no podemos olvidar que el Aprendizaje-Servicio es un medio idóneo para que la universidad materialice su responsabilidad social desde su función docente.

Existen diferentes investigaciones que inciden en la posibilidad de desarrollar una competencia cívica por medio del ApS, en tanto que supone el desarrollo de aspectos como la acción cívica, las competencias interpersonales y de resolución de problemas, la conciencia política, las competencias de liderazgo, y las actitudes de justicia social (Moely, McFarland, Miron, Mercer, & Ilustre (2002); o la actitud ante las desigualdades, el desarrollo de la competencia intercultural, y el compromiso cívico (Einfeld & Collins, 2008).

En el ámbito de la educación física y del deporte este es uno de los aspectos más relevantes, dado el carácter interactivo y aplicado del ámbito. Por ello, son numerosos los estudios que presentan esta metodología como idónea para el desarrollo de habilida-

des sociorelacionales, empatía, gestión grupal, resiliencia y solidaridad (Calvo et al., 2019; Decker, 2019; Whitley, Farrell, Maisonet, & Hoffer, 2017).

Competencias académicas

El vínculo entre las actividades de servicio que ejecutan los estudiantes y el currículo de la asignatura o disciplina en que se enmarca es tal vez el rasgo definitorio más importante del ApS. Asimismo, esta relación de reciprocidad entre currículo y servicio le permite al alumnado optimizar el conocimiento de los contenidos de la asignatura a la vez que amplía su compromiso con la sociedad.

Por ello, defendemos el Aprendizaje-Servicio como una metodología pertinente a la hora de trabajar los contenidos académicos en la educación superior, si bien considerando la especificidad de cada caso. Sirva al respecto la radical afirmación de Howard (2001), para quien sería un error dar por hecho que cualquier asignatura o contenido curricular puede ser abordado haciendo uso del ApS, pues no existen motivos de peso para introducir una actividad de servicio a la comunidad en una materia si no termina por suponer mejoras en el aprendizaje académico.

Asimismo, es importante analizar los vínculos entre ApS y desempeño académico en conexión con un conjunto mayor de dimensiones. Esta es la idea defendida por Furco (2005), para quien no se trata de un vínculo directo, sino que se produce por medio de una serie de variables mediadoras: autoestima, empoderamiento, conducta prosocial, motivación y compromiso. La misma idea sostiene Simonet (2008) cuando propone que en la universidad esta metodología afecta al éxito académico de los/las alumnos/as indirectamente, a través de su influencia en un conjunto de dimensiones: incremento de la relación con el profesorado, aumento de la participación en las actividades del campus y la universidad, mayor satisfacción con el ambiente del campus y, por tanto, un incremento del aprendizaje activo.

Tal vez merezca la pena destacar el efecto en la autoeficacia como uno de los indicadores más aceptados para hablar de impacto académico del ApS. Corriente que se ve fortalecida por el estudio de Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, y Gil-Gómez (2018), en el que concluyeron que los futuros docentes de educación física que participaban en proyectos de ApS demostraban, frente a sus compañeros que no lo hacían, mayores niveles de desarrollo en autoeficacia resolutiva (toma de decisiones y afrontamiento eficaz de los retos) y autorrealización académica (motivación, expectativa y atribuciones de desempeño académico).

Competencias profesionales

En España, Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007) han ofrecido una de las definiciones del ApS más extendidas en nuestro idioma. En ella se habla de un proyecto en el que se combina el aprendizaje con un servicio a la comunidad, aludiendo a una formación del alumnado mientras trabaja en la resolución de necesidades ubicadas en su entorno comunitario. Para lo que nos interesa, queremos destacar la utilización del término trabajar, pues las actividades de servicio que ejecutan los estudiantes les permiten movilizar en la práctica sus conocimientos académicos mediante el trabajo en contextos, la mayoría de las veces, profesionales.

En el caso de España, podemos resaltar el reciente estudio de Folgueiras, Aramburu-zabala, Opazo, Mugarra, y Ruiz (2018), en el que se estudia a alumnado que participa

en proyectos de ApS en tres universidades del país. Lo que la investigación en cuestión termina por demostrar es que los estudiantes adquieren numerosas competencias genéricas, entre las que el trabajo en equipo, el compromiso ético, la adaptación a nuevas situaciones y la resolución de problemas son las que mayor grado de desarrollo muestran.

A modo de recopilación recordamos el trabajo de Naval y Arbués (2016). Se trata de una revisión de las investigaciones en las que se ha constatado un efecto positivo del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas, altamente valoradas por el mercado de trabajo: habilidades de comunicación profesional, motivación y liderazgo, trabajo en equipo y gestión de proyectos, técnicas de inserción y desarrollo profesional, integridad profesional, habilidades de negociación, toma de decisiones y resolución de problemas, atención al cliente, iniciativa, creatividad y gestión del cambio.

El proyecto EXCORAS. Descripción y consolidación

Justificación y creación del proyecto

Tal y como hemos señalado anteriormente, el Aprendizaje-Servicio se presenta como una estrategia metodológica apropiada en el ámbito de la Educación Física, en tanto que ofrece una formación integral al alumnado participante, basada en la acción y en la experiencia donde, además, el entorno y el contexto incrementan el valor educativo. Es decir, en un ámbito donde los contenidos son eminentemente procedimentales, una metodología de este tipo presenta una oportunidad sin precedentes.

A pesar de que en investigaciones como las Díaz y Quintana (2016) o Martín y Rodríguez (2010) se especifica que los maestros de Educación Infantil se sienten capacitados para impartir motricidad y expresión corporal en esta etapa educativa, otros estudios (Iglesias-Barreiro, Rodríguez-Fernández, & Bermúdez-Martínez, 2019) constatan la escasa formación del profesorado de Educación Infantil al respecto. Este hecho debería ser tenido en cuenta por el profesorado encargado de la formación de los futuros maestros en Educación Infantil, potenciando la adquisición de habilidades que mejoren su formación y su convencimiento de estar realizando un trabajo correcto con el alumnado más joven del sistema educativo.

Descripción del proyecto

La expresión corporal tiene su base triangular en tres conceptos clave: cuerpo, espacio y tiempo. Así, autores como Learreta, Sierra, y Ruano (2005) la definen como un conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales que permiten al individuo, a través del movimiento y de forma artística, expresar su mundo interior. Esta disciplina, constituye un importante bloque de trabajo en la etapa de Educación Infantil, pues objetivos, contenidos y criterios de evaluación para los dos ciclos de la etapa (0-3 y 3-6 años) recogen la importancia del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, tanto a nivel motriz como sensitivo y creativo.

El proyecto EXCORAS se realiza por primera vez en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2016-2017, estableciendo una conexión con la asignatura de Didáctica de la Expresión y Comunicación

Corporal, materia optativa en la Mención en Lenguajes Artísticos del Grado en Maestro/a de Educación Infantil (4º curso). Con un alumnado inexperto en el ámbito de la expresión corporal, la motricidad y la Educación Física en general (hasta ese momento tan solo habían cursado la asignatura de Motricidad Infantil durante un cuatrimestre), el proyecto EXCORAS tiene como principal objetivo ofrecerle la posibilidad de poner en práctica todos sus conocimientos sobre la materia en un contexto real, al tiempo que se colabora con entidades de carácter social en el fomento y desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y educativas con niños y niñas de tres a seis años. Asimismo, es fundamental que el alumnado conozca una disciplina que, a nivel pedagógico y metodológico, tiene rasgos diferenciadores por su autonomía, libertad de acción y creatividad en el movimiento, y que debe tener un buen encaje en la etapa de Educación Infantil por su contribución al desarrollo integral del niño en estas edades.

Así las cosas, el proyecto se diseña inicialmente en base a los criterios de calidad establecidos por la National Youth Leadership Council (2008), concretados en aprendizaje significativo, enlace con el currículum, reflexión, diversidad, protagonismo del alumnado, creación de alianzas sociales, proceso de supervisión del programa, duración e intensidad. Analizados e integrados estos criterios de calidad, se estructura esta experiencia de Aprendizaje-Servicio según las etapas propuestas por Puig, Martín, y Batlle (2008):

a) Preparación

Se realiza una propuesta al alumnado, basada en ideas abiertas, vivas, atractivas y diferentes, a partir de las cuales se debe concretar una temática (siempre basada en los aspectos básicos de la expresión y comunicación corporal para la etapa de Educación Infantil). Esta parte debe servir de motivación inicial, así como para desarrollar nuevas habilidades y el aprendizaje de nuevos conceptos, sin olvidar la adquisición de confianza en sí mismos y la concienciación para trabajar en equipo.

Este es el momento en el que, además, se establece contacto con el socio colaborador del proyecto. En este caso, se trata de una Asociación Cultural y Recreativa de un municipio cercano. Esta asociación alberga una escuela infantil a la que asisten más de 100 alumnos/as de media al mes, entre los que se encuentran niños y niñas de 3 a 6 años (edades específicas del segundo ciclo de Educación Infantil).

Definida la temática, los objetivos y los contenidos de la propuesta, se planifica la intervención en la entidad durante tres meses, tiempo en el que el alumnado irá desarrollando las sesiones con los niños de forma rotatoria (cada alumno imparte dos o tres sesiones).

b) Realización

Previa a la implementación del proyecto en la entidad colaboradora, el alumnado realiza una fase de entrenamiento, concretado en las clases interactivas, resultando sesiones similares a las que posteriormente se desarrollarán con los niños y niñas de 3 a 6 años.

Terminada esta fase, el grupo ejecuta los contenidos articulados en las diferentes sesiones, conforme a la planificación realizada, con los ajustes requeridos en base a variables como el tiempo, la dinámica de grupo o el número de destinatarios del servicio. La última sesión se corresponde con la celebración del proyecto, un momento que pretende servir como reconocimiento para los estudiantes y que pone punto y final al proyecto.

c) Evaluación

Al término del proyecto se contempla la evaluación tanto de la propuesta curricular (en la que intervienen docente y alumnado) como del servicio a la comunidad (en la que participa el docente, el alumnado y la entidad colaboradora).

Evolución del proyecto y cambios realizados

El proyecto EXCORAS no ha experimentado grandes cambios en los tres cursos que se lleva desarrollando. Como se puede observar en la Tabla 1, las dos primeras ediciones han transcurrido de un modo similar, pues solamente se produjeron cambios en la temática trabajada con los niños, siguiendo en ambos casos un hilo conductor o trama argumental: un planteamiento o introducción de la historia, un nudo o desarrollo del argumento, y un desenlace o final, culminado en la celebración del proyecto.

El cambio principal se produce en la tercera edición, debido a la incorporación de una nueva materia al proyecto (Motricidad Infantil) y el consiguiente docente que la imparte. Asimismo, se produce un notable incremento de los participantes (de 32 en las dos primeras ediciones a 95 solo en la tercera).

Tabla 1

Evolución del proyecto EXCORAS

Curso	Nº alumnos/as participantes	Materia/s vinculada/s	Temática del proyecto	Tiempo de aplicación	Nº sesiones
16/17	21	Didáctica de la expresión y comunicación corporal	Los valores: somos amigos	3 meses	12
17/18	11	Didáctica de la expresión y comunicación corporal	Las profesiones	3 meses	9
18/19	43 52	(1) Motricidad Infantil (2) Didáctica de la expresión y comunicación corporal	Capacidades Perceptivo-Motrices Expresión corporal y creatividad	3 meses 3 meses	10 10

Metodología

La investigación que aquí se presenta es resultado del trabajo desarrollado en el marco del proyecto de I+D+i "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER (EDU2013-41687-R; BOE 01/08/2014). Este proyecto fue coordinado por la Universidad

de Santiago de Compostela y contó con la participación de investigadores de las Universidades Complutense de Madrid, A Coruña, Córdoba, Navarra y Valencia (Lorenzo, Mella, García Álvarez, y Varela, 2017).

Partimos de la necesidad de un planteamiento metodológico diverso, pues el problema a abordar requiere de técnicas cuantitativas y cualitativas en la recogida de datos y en su posterior análisis. Se opta, por tanto, por un enfoque mixto que nos permita realizar una triangulación múltiple, tanto de técnicas como de informantes (Denzin, 1970). Esta elección se basa en la existencia de determinados problemas sociales que no pueden abordarse desde perspectivas exclusivamente cuantitativas, sino que demandan hacerlo también desde una perspectiva cualitativa, a fin de explorar, con un enfoque holístico, otros aspectos de la experiencia humana.

El objetivo del presente artículo es evaluar la satisfacción del alumnado participante en el proyecto de Aprendizaje-Servicio EXCORAS, con la intención de que este proceso evaluativo contribuya a una efectiva consolidación que dote de estabilidad al proyecto. Confiamos en que conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes con la participación en un proyecto de ApS aporta rigor al avance de esta estrategia en los campus pues, como una metodología relativamente nueva en la educación superior española, depende de estrategias de evaluación que den lugar a evidencias que sostengan los apoyos internos y externos necesarios para garantizar su pervivencia en las aulas y que documenten su impacto (Holland, 2001).

Se ha hecho uso de cuatro instrumentos para la recogida de datos, dirigidos a los tres colectivos implicados en todo proyecto de ApS (estudiantes, profesorado y comunidad). Los presentamos a continuación.

a) Cuestionario para evaluar la satisfacción del alumnado con el proyecto

Se trata de un diferencial semántico, un instrumento diseñado por Osgood (1952), en el que, por medio de palabras o frases estímulo, se ofrecen calificaciones por medio de una serie de escalas bipolares, constituidas por adjetivos antónimos (Díaz-Guerrero & Salas, 1975). En nuestro caso, se diseñó una escala bipolar de cinco puntos alrededor de una serie de adjetivos antónimos que se refieren a siete realidades que definen a una experiencia de ApS. Optamos por establecer cinco opciones de respuesta (del 1 al 5), situando la opción "1" como la que se aproxima al concepto con la carga semántica más negativa, y la opción "5" como la que se refiere al adjetivo con un significado más positivo.

Lo que se pretende con este instrumento es evaluar la satisfacción de los estudiantes que participaron en los proyectos de ApS, así como conocer la valoración que les merecen siete aspectos que definen a estas experiencias. Entendemos que el grado de satisfacción de los estudiantes con el proyecto incide en su motivación e implicación en el mismo y, consecuentemente, en los aprendizajes que terminan por adquirir. Por ello, consideramos que las siete dimensiones propuestas y medidas en el diferencial semántico se configuran como relevantes en este sentido, ya que se centran en medir cuestiones tan determinantes de los resultados académicos como la implicación de los diferentes actores, la relación que guardan las actividades con los contenidos de la materia, o el servicio prestado, cuya calidad dotará de mayor significatividad a los aprendizajes. Por tanto, cada uno de estos aspectos conforma una pregunta, y para cada uno de ellos se presentan una serie de adjetivos opuestos en los que los estudiantes deben indicar su posicionamiento:

- El proyecto de ApS en general (11 ítems).
- Las actividades del proyecto en relación a la materia (7 ítems).
- El servicio realizado (6 ítems).
- Los aprendizajes (4 ítems).
- La implicación del profesor (5 ítems).
- La implicación del socio comunitario (5 ítems).
- La propia implicación de los estudiantes (7 ítems).

Finalmente, la muestra a la que se distribuyó el cuestionario estuvo compuesta por 15 estudiantes que se implicaron en el proyecto de ApS durante el curso académico 2016-2017.

b) Entrevista grupal con los estudiantes

Se realizó una entrevista a ocho de los estudiantes implicados en el proyecto de ApS, en la que se incluían dos grupos de cuestiones: uno orientado a reflexionar sobre la experiencia y su impacto, particularmente en el aprendizaje, y otro con preguntas centradas en el proceso.

c) Entrevista estructurada al profesor responsable

El objetivo principal que persigue la entrevista al docente responsable del proyecto es analizar el desarrollo del proyecto y el impacto que se deriva del mismo en términos de aprendizajes. Lo hacemos atendiendo a la valoración del profesorado en torno a elementos como la implicación y los aprendizajes de los estudiantes y la satisfacción final con la utilización de esta estrategia educativa.

d) Entrevista estructurada con el socio comunitario

Se hizo uso de este instrumento con el objetivo de conocer la opinión al respecto del servicio recibido, así como de los aprendizajes desarrollados por el alumnado participante en la experiencia.

Resultados

Con la intención de facilitar la comprensión, haremos un análisis combinado de los resultados obtenidos. Así, tomando como eje central los resultados que arroja el diferencial semántico, los complementaremos con la información obtenida en las diferentes entrevistas. De nuevo, debemos considerar que el diferencial semántico cuenta con escalas de 5 valores, lo que sitúa la media aritmética en 3.

A nivel general (Tabla 2), el proyecto de ApS es considerado por los/las alumnos/as como una actividad muy recomendable, activa, práctica y motivadora. Además, se evidencia la necesidad de aumentar el tiempo de realización (que se reduce a un cuatrimestre), algo en lo que la entidad también incide al percibir ciertas dificultades a la hora de organizar y planificar el proyecto:

Entidad colaboradora: “Sería muy interesante que pudieran los estudiantes hacer alguna sesión más que dos, pero comprendo que es muy complicado, son muchos... Que

podiera prolongarse más en el tiempo... porque repetían dos de cada sesión y ya les veías mucho más sueltos y con alguna sesión más pues sería genial”.

Tabla 2

Proyecto de ApS en general

	Media	DT
Inútil-Útil	4.33	1.113
Insuficiente-Suficiente	3.40	.828
Inapropiado-Apropiado	4.40	.737
Cansado-Descansado	2.60	.986
Pasivo-Activo	4.60	.632
Corto-Largo	2.50	1.019
Desordenado-Ordenado	3.57	.756
Confuso-Claro	3.60	.507
Teórico-Práctico	4.53	.640
Desalentador-Motivador	4.53	.640
No recomendable-Recomendable	4.67	.617

Esta valoración también se relaciona con la percepción de que el proyecto acaba convirtiéndose en una actividad ardua, en buena medida porque requiere que el alumno salga de su zona de confort y se enfrente a situaciones desafiantes. Este aspecto queda latente en la actitud de los estudiantes, donde resaltan la dificultad que implica adaptarse a los distintos destinatarios en un contexto diferente al del aula.

Aun así, el alumnado recomienda firmemente esta experiencia para su realización en futuros cursos académicos, destacando lo que se aprende. Asimismo, consideran que difundir y visibilizar este tipo de iniciativas en los primeros cursos de la titulación podría dar lugar a un incremento de la participación en otras actividades fuera del entorno universitario, como es el caso del voluntariado:

Entrevistada 6: “Se aprende muchísimo más experimentando”.

Entrevistada 3: “Nos hubiera gustado que dieran a conocer este tipo de proyectos, que al final la información es un poco escasa”.

Por otra parte, el profesor considera que el alumnado ha cumplido ampliamente con las expectativas que tenía depositadas en el transcurso del proyecto. Lo que se justifica gracias al alto nivel de implicación y al rol activo que el docente les ha permitido desempeñar durante la planificación y puesta en marcha del proyecto:

Profesor: “Sí... teníamos una idea inicial, lo que pasa es que yo no quería llevar el proyecto totalmente definido, presentarlo y realizarlo, sino que lo presenté como un proyecto más vivo...”.

Tabla 3

Las actividades del proyecto en relación a la materia

	Media	DT
Difíciles-Fáciles	3.73	.884
Incomprensibles-Comprensibles	4.13	.743
Inapropiadas-Apropiadas	4.33	.617
Aburridas-Interesantes	4.40	.632
No relacionadas con la materia-Relacionadas con la materia	4.47	.834
Inútiles-Útiles	4.40	.737
Escasas-Abundantes	3.67	1.047

Las actividades realizadas durante la ejecución del proyecto (Tabla 3) se valoran como estrechamente relacionadas con los contenidos de la materia, siendo este, un aspecto fundamental para valorar un proyecto como ApS. Además, de modo muy importante, estas se estiman como útiles, interesantes, apropiadas y comprensibles. Aun así, no consideran que fueran abundantes, quizás por la necesidad de aumentar el tiempo de dedicación al proyecto por parte de cada alumno.

Tabla 4

El servicio realizado

	Media	DT
Inútil-Útil	4.27	.799
Insuficiente-Suficiente	3.53	1.125
Inapropiado-Apropiado	4.27	.799
Insatisfactorio-Satisfactorio	4.40	.828
Malo-Bueno	4.60	.507
Pasivo-Activo	4.53	.743

Los estudiantes valoran muy positivamente el servicio prestado a la entidad (Tabla 4), considerándolo, ante todo, como bueno y activo. A este respecto, los/las alumnos/as identifican entre los aspectos más positivos del proyecto una de las características básicas de todo proyecto de ApS: la aplicación de los contenidos de la materia en la práctica y el contacto directo con la realidad:

Entrevistada 6: “Al final la teoría te lo pone todo muy bonito pero luego en la práctica es cuando se aprende. Entonces, hay que poner en práctica la teoría”.

También son conscientes del valor que tiene el servicio realizado en términos de utilidad para su formación, no solo en lo que se refiere a competencias específicas propias

de la materia, sino también en competencias genéricas. Especialmente, los estudiantes destacan todo lo que tiene que ver con el trabajo en equipo o el trabajo en grupos heterogéneos, aspecto que exigió la propia naturaleza del proyecto:

Entrevistada 5: "...con la experiencia siempre se aprende más... al ver diferentes situaciones con gente muy diversa obtienes también formas de cómo comportarse".

Desde la Asociación con la que se colaboró, se resalta la aportación que los alumnos/as hacen con respecto a las actividades que se desarrollan en la misma, así como la satisfacción de los usuarios:

Entidad colaboradora: "...las familias se interesaban, porque realmente los niños y niñas iban contentos y hablábamos con los padres y madres, eso es muy positivo, que una actividad guste y los padres lo saben...".

Tabla 5

Aprendizajes extraídos

	Media	DT
Inútil-Útil	4.53	.640
Insatisfactorio-Satisfactorio	4.33	.900
Pocos-Muchos	4.27	.799
Inaplicables-Aplicables	4.53	.743

En relación con los aprendizajes que obtienen (Tabla 5), los estudiantes estiman que han sido muchos los adquiridos en el proceso de realización del proyecto, definiéndolos positivamente en términos de utilidad, aplicabilidad y satisfacción.

Concretamente, en la entrevista grupal, los alumnos/as reflejan que han aprendido diferentes modos de enseñar y explicar (por ejemplo, en el uso del material para implementar la actividad), lo que se relaciona de modo muy importante con su futura profesión como maestros/as en Educación Infantil. De modo particular, resaltan como uno de los aprendizajes más valiosos la adaptación al contexto de enseñanza, puesto que siempre han de tenerse en cuenta las características de los destinatarios, el contexto de la entidad e, incluso, el momento en el que se lleva a cabo la actividad pues, a veces, es necesario cambiar o ajustar lo previsto inicialmente. Se trata de un aspecto que también destacan desde la entidad en la que se realizó el servicio:

Entrevistada 7: "Yo aprendí una cosa muy importante, nunca poner el material antes de explicar la actividad y recogerlo al acabar. Sin duda, es un gran aprendizaje".

Entrevistada 6: "...adaptarte un poco a las necesidades".

Entidad colaboradora: "...las actividades muy bien preparadas, traían una batería de actividades por si alguna no funcionaba... la ilusión y la implicación se vio en general".

A su vez, los estudiantes estiman que la participación en el proyecto ha tenido una clara influencia para su ejercicio profesional en el futuro:

Entrevistada 6: "Al estar relacionado con niños también es importante para nuestro futuro, ya que al final vamos a educar a niños".

Del mismo modo, el profesor también destaca la proximidad con el ámbito profesional como uno de los aprendizajes más importantes que los estudiantes adquieren al implicarse en esta experiencia:

Profesor: "(...) la posibilidad de hacerlo con los compañeros y después trasladar las mismas actividades con los propios niños en su contexto, para mí ese fue el aprendizaje más significativo".

También en la entrevista realizada en la entidad se han reflejado las oportunidades que el proyecto ha construido para que los estudiantes adquirieran aprendizajes directamente relacionados con su futuro desempeño profesional:

Entidad colaboradora: "...y después también lo de enfrentarse al grupo, resolver cualquier problema que pasaba, una actividad que no funcionaba pues, poco a poco fueron dándose cuenta de que había que cambiar, eso sí que lo notamos... Trabajamos con personas, los niños no siempre están bien, unos días están más receptivos, las cosas con práctica...".

Tabla 6

Implicación del profesorado y del Socio Comunitario

	Docente		Socio Comunitario	
	Media	DT	Media	DT
Distante-Cercano/a	4.67	.488	4.20	.775
Pasivo/a-Activo/a	4.60	.507	4.07	.884
Confuso/a-Claro/a	4.40	.737	4.07	.704
Desalentador/a-Motivador/a	4.60	.632	4.07	.704
Insuficiente-Suficiente	4.60	.507	4.00	.655

El alumnado entiende que tanto la implicación del docente, como la del socio comunitario (Tabla 6), han sido cercanas, activas, suficientes, motivadoras y claras. De modo general, el docente presenta medias más altas, hecho comprensible ya que para la planificación y organización del proyecto de ApS ha sido esencial la implicación directa del profesor. Además, esta es la escala donde se alcanzan las medias más altas.

En este sentido, el responsable de la materia resalta como el proyecto ha contribuido a incrementar su satisfacción personal y profesional en relación al proceso del aprendizaje del alumnado.

Por su parte, las puntuaciones que los alumnos/as conceden a la implicación del socio comunitario son muy elevadas (puntuaciones de 4 sobre 5). Justamente, a este aspecto se refieren las alumnas durante la entrevista grupal, afirmando que sus expectativas con respecto al socio comunitario fueron muy altas:

Entrevistada 7: “Para mí se superaron las expectativas, no esperaba tanto. No esperaba tanta implicación por parte de la organización con la que colaboramos ni por parte de los niños y un resultado tan bueno. Pensaba que iba a ser más caótico y al final salió muy bien.”

Tabla 7

Implicación del alumnado en el proyecto

	Media	DT
Pasivo/a-Activo/a	4.80	.414
Impasible-Entusiasta	4.73	.458
Insatisfactoria-Satisfactoria	4.60	.632
Inconstante-Constante	4.67	.488
Insuficiente-Suficiente	4.47	.640
Inadecuada-Adecuada	4.67	.488
Difícil-Fácil	4.00	.756

En relación a la propia implicación en el proyecto (Tabla 7), consideran que ha sido activa, entusiasta, constante, adecuada y satisfactoria. Aun así, perciben cierta dificultad a la hora de implicarse, puesto que aunque la media en el ítem es elevada, se presenta como la puntuación más baja de toda la escala. Se refleja en la entrevista, además, el hecho de que el ApS lleva al alumnado a optar por un papel autónomo, movidos por la motivación en el proceso:

Entrevistada 6: “Y buscarte la vida. Me refiero, cuando empezamos este proyecto acabábamos de empezar la materia, es decir, no éramos expertas en expresión corporal y en cómo se enseña. Tuvimos que buscar libros, vídeos, blogs de otros profesores, que al fin al cabo, es lo que vas hacer tú en el aula, porque no se te van a ocurrir todas las ideas a ti maravillosas. Entonces, en ese aspecto, pues buscarte la vida para planificar lo mejor posible”.

En definitiva, es clara la satisfacción del alumnado con la metodología de trabajo. Además, los datos muestran una estabilidad y escasa polarización en sus respuestas, determinando la consistencia de las mismas.

El profesor muestra concordancia con la autovaloración del alumnado con respecto a su implicación en el proyecto, así como el impacto del mismo en la organización:

Profesor: “El impacto que tuvo el proyecto en el propio alumnado fue muy bueno, de hecho, echaban de menos llegar a entrar en contacto con un proyecto de este tipo en cuarto curso... para mí, sabiendo que el impacto para el alumnado fue bueno, para la entidad fue bueno y para su formación fue bueno, digamos que esas tres partes en lo que se refiere al proyecto se cumplieron y que fue positivo.”

También en la entidad colaboradora se destaca el grado de implicación con la que los estudiantes afrontaron las actividades:

Entidad colaboradora: "Se comunicaron muy bien y no hubo problemas a la hora de llevar las actividades, se les veía mucha ilusión, implicación, un poco de nervios al principio...".

Discusión y conclusiones

En definitiva, es clara la satisfacción del alumnado con la metodología de trabajo. Además, los datos muestran una estabilidad y escasa polarización en sus respuestas, determinando su consistencia. La satisfacción también se extiende al docente y al socio comunitario, pues la triangulación con las entrevistas nos ha permitido constatar las respuestas dadas en el diferencial semántico, lo que certifica en mayor medida la fiabilidad de los resultados.

Es muy destacable que no solo se produce el aprendizaje de contenidos sino también el entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales. El alumnado logra adaptarse a las características de los destinatarios de las acciones dentro de la entidad y, además, desarrolla habilidades como la gestión de los recursos, de las actividades o del tiempo en el aula. Asimismo, estas capacidades se relacionan directamente con su futuro ejercicio profesional como maestros/as en Educación Infantil.

Uno de los aspectos clave a destacar de este proyecto es la implicación de los alumnos/as desde los momentos iniciales, ya que los estudiantes planificaron con la ayuda del profesor todas las actividades a implementar en la asociación. A este respecto, el socio comunitario destaca la gran batería de actividades previamente preparada para alcanzar los resultados esperados.

Tanto el alumnado como el docente reconocen una serie de habilidades que van más allá de los contenidos de la materia y que refieren, fundamentalmente, a capacidades como la adaptación o el trabajo en equipo. Quizás el elemento que los/las alumnos/as y el socio comunitario coinciden en valorar como negativo del proyecto ha sido la falta de tiempo para desarrollarlo.

Una de las premisas de las que parte el proyecto EXCORAS es su conexión con el currículum de la asignatura que cursa el alumnado. En este caso, la guía docente de la materia de Didáctica de la expresión y comunicación corporal profundiza en el conocimiento de los fundamentos teóricos de la expresión corporal (elementos, capacidades que desarrolla o su diseño curricular), sus contenidos básicos y específicos (comunicación no verbal, exploración expresiva del cuerpo, dramatización, danza, actividades coreográficas...), su especial metodología de enseñanza-aprendizaje y los elementos orientadores de práctica (espacio, tiempo, comunicación, ritmo, gesto, postura...). Sin embargo, el valor del proyecto se basa en la pretensión de desarrollar estos contenidos teóricos propios del área de la Educación Física a través de una experiencia práctica de gran valor. Se trata, en definitiva, de aplicar un proceso de enseñanza-aprendizaje global, que ayude a superar la brecha entre teoría y práctica, tratando de forma integral un área que se presta especialmente para eso: la Educación Física.

Esta estrecha vinculación con la materia fue además uno de los aspectos mejor valorados por el alumnado, percibiendo perfectamente que lo que estaban aplicando en el aula con los niños se vinculaba directamente al trabajo previo de aula y a los cono-

cimientos adquiridos en las clases expositivas. Pero no solo eso, porque en este caso a través de la práctica se va construyendo y completando un marco teórico que debe acompañar siempre a proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Y no menos importante que la conexión curricular del proyecto es la adquisición de competencias cívico-sociales que el alumnado desarrolla gracias a la experiencia práctica realizada. En Educación Física, una materia eminentemente procedimental, cobra especial importancia todo un sistema de valores que el alumnado adquiere, en gran medida, como consecuencia de la relación con los demás, tanto compañeros como con los propios destinatarios de la experiencia: cooperación, comunicación, empatía, comprensión, trabajo en equipo, honradez, iniciativa, sensibilidad, esfuerzo o responsabilidad, entre muchas otras. Estamos ante una serie de aspectos éticos, morales y personales que adquieren más relevancia al relacionarlos con su transferencia a la vida en sociedad de una persona, valores que contribuyen de forma decidida a crear una sociedad más justa y solidaria.

Y es que la Educación Física y la actividad deportiva tienen un enorme potencial pedagógico para el desarrollo personal y colectivo, constituyendo una excelente fuente de experiencias solidarias y de transformación social. La Educación Física reúne las condiciones necesarias para convertirla en un instrumento de cambio, de sensibilización y de adaptación social, aspecto que el docente debe tener siempre presente porque complementa y enriquece la formación del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Abes, E. S., Jackson, G., & Jones, S. R. (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 5-17.
- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H., & Buenestado, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. doi: 10.22550/rep75-2-2017-02
- An, J., & Decker, J. T. (2019). Utilizing a Critical Service-Learning Approach in an Adapted Physical Education Course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(4), 7-14. doi: 10.1080/07303084.2019.1568932
- Bingle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: what, how, and why? En L. McIlrath, A. Lyons, y R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 101-124). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Calvo, D., Sotelino, A., & Rodríguez, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 506-512.
- Chiva-Bartoll, O., & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., Corbatón-Martínez, R., & Capella-Peris, C. (2015). Efectos académicos y personales del Aprendizaje-Servicio en alumnado de didáctica de la expresión corporal y juegos motores: Estudio cualitativo. *EmásF: Revista digital de educación física*, 6(36), 7-17.
- Chiva-Bartoll, O., 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

- Denzin, N. (1970). *Sociological methods. A sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, R., & Quintana, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en Educación Infantil. *Acción Motriz*, 17, 7-20.
- Díaz-Guerrero, R., & Salas, M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109. doi: 10.1353/csd.2008.0017
- Eyler, J., & Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., & Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 1-19. doi: 10.1177/1746197918803857
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. En A. González y R. Montes (Comps.), *Aprendizaje y Servicio Solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Buenos Aires: CLAYSS.
- Gil, J., & Chiva-Bartoll, O. (2014). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la asignatura "Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento" de Área de Didáctica de la expresión corporal. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/86937>
- Gil, J., Chiva-Bartoll, O., & Marti, 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, J., Francisco, A., & Moliner, L. (2012). La educación física y el Aprendizaje-Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.
- Holland, B. A. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60. doi: 10.1002/he.13.abs
- Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor: OCSL Press.
- Iglesias-Barreiro, M. R., Rodríguez-Fernández, J. E., & Bermúdez-Martínez, L. B. (2019). Análisis de la formación del profesorado de Educación Infantil en el ámbito de la motricidad y la expresión corporal. En V. Arufe (Ed.), *Actas del II Congreso Mundial de Educación, EDUCA 2019* (pp. 866-884). Santiago de Compostela, España: Sportis / Universidade da Coruña.
- Jacoby, B. (1996). Securing the future of service-learning in higher education. A mandate for action. En B. Jacoby y colaboradores (Eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 317-335). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Kezar, A., & Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171. doi: 10.1080/00221546.2001.11778876
- Learreta, B., Sierra, M., & Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.
- Lorenzo, M., Mella, I., García, J., & Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130. doi: 10.1344/RIDAS2017.3.9
- Martín, D., & Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad. ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 295-305.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & 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(1), 18-26.
- National Youth Leadership Council. (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Recuperado de: <https://nylc.org/standards/>
- Naval, C., & Arbués, E. (2016). El Aprendizaje-Servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-239). Madrid: Biblioteca nueva.
- Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49(3), 197-237. doi: 10.1037/h0055737
- Pérez, C., Vázquez, V., & López, I. (2016). El Aprendizaje-Servicio en la universidad: un estudio de las guías docentes. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2), 155-177.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Martín, X., & Batlle, R. (2008). *Guies practiques. Com començar una experiència d'aprenentatge servei?* Recuperado de: http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_començar_REVISADA.pdf
- Rubio, L., Campo, L., & Sebastiani, E. (2014). *Aprendizaje-Servicio y educación física: experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: INDE.
- Rubio, L., Moliner, L., & Francisco, A. (2014). *Construyendo ciudadanía crítica y activa: experiencias sobre el aprendizaje servicio en las universidades del estado español*. Barcelona: Icaria.
- Ruiz, P. J., Chiva-Bartoll, O., & Rivera, E. (2016). Aprendizaje-Servicio en los grados universitarios de Educación Física: ejercicio físico con personas mayores. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 244-258.
- Saltmarsh, J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal Education*, 91(2), 50-55.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2018). *Guía para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela

- Santos Rego, M. A. (2016). *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M., Martínez, L. F., & Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el Medio Natural, Aprendizaje-Servicio y discapacidad intelectual. *Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. doi: 10.25115/ecp.v11i22.1917
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. Recuperado de: http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-Servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/10842>
- Whitley, M. A., Farrell, K., Maisonet, C., & Hoffer, A. (2017). Reflections on Service-Learning: Student Experiences in a Sport-Based Youth Development Course. *Journal of Physical Education*, 88(7), 23-29.