



Desarrollo formativo, profesional, comunitario y personal del futuro profesorado de Educación Física mediante el aprendizaje-servicio

Formative, professional, sense of community and personal development of future Physical Education teachers through service-learning

Autores

Marta Sánchez-Jiménez ¹
 María Maravé-Vivas ²
 Jesús Gil-Gómez ³
 Celina Salvador-García ⁴

^{1,2,3,4} Universidad Jaume I
 (España)

Autor de correspondencia:
 Celina Salvador-García
salvadorc@uji.es

Recibido: 30-05-25
 Aceptado: 03-03-26

Cómo citar en APA

Sánchez-Jiménez, M., Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., & Salvador-García, C. (2026). Desarrollo formativo, profesional, comunitario y personal del futuro profesorado de Educación Física mediante el aprendizaje-servicio. *Retos*, 79, 35-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v79.116467>

Resumen

Introducción: Las universidades afrontan el reto de ofrecer experiencias de aprendizaje útiles y reales en la formación inicial del profesorado. En el ámbito de la Educación Física, el Aprendizaje-Servicio se ha consolidado como una metodología que puede cubrir dicha necesidad, pues integra la adquisición de conocimientos con la participación en contextos comunitarios.

Objetivo: El estudio tuvo como objetivo analizar cómo un programa de Aprendizaje-Servicio incidió en el desarrollo personal, profesional, formativo y comunitario del alumnado de una asignatura del ámbito de la motricidad del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Metodología: Se empleó un enfoque cualitativo. Se analizaron los diarios de reflexión elaborados por 54 estudiantes participantes en el programa.

Resultados: Los resultados mostraron que la experiencia facilitó la adquisición de habilidades técnicas, incrementó la sensibilidad del alumnado hacia la diversidad y promovió el compromiso social y la responsabilidad cívica. Asimismo, el programa favoreció procesos de reflexión vinculados con su futura práctica profesional.

Discusión: Los resultados coincidieron con hallazgos previos de la literatura, apuntando hacia el potencial del Aprendizaje-Servicio para favorecer el desarrollo integral del alumnado universitario, al combinar aprendizaje académico con experiencias de intervención en contextos comunitarios.

Conclusiones: La incorporación del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado de Educación Física puede emerger como una estrategia pedagógica que favorece una formación integral que trasciende el aprendizaje exclusivamente técnico.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio; desarrollo profesional; Educación Física; formación docente; investigación cualitativa.

Abstract

Introduction: Universities face the challenge of providing useful and authentic learning experiences in initial teacher education. In the field of Physical Education, Service-Learning is a methodology that can address such a need, as it integrates the acquisition of knowledge with participation in community contexts.

Objective: The aim of the study was to analyze how a Service-Learning program influenced the personal, professional, educational, and community development of students enrolled in a motor skills-related course within the Degree in Physical Activity and Sport Sciences.

Methodology: A qualitative approach was employed. Reflective journals completed by 54 students participating in the program were analyzed.

Results: The results showed that the experience promoted the acquisition of technical skills, increased students' sensitivity toward diversity, and promoted social commitment and civic responsibility. In addition, the program encouraged reflective processes related to their future professional practice.

Discussion: The results were consistent with previous findings in the literature that highlight the potential of Service-Learning to promote comprehensive development among university students by combining academic learning with real practice experiences in community contexts.

Conclusions: The incorporation of Service-Learning in the initial training of Physical Education teachers emerges as a pedagogical strategy that promotes comprehensive education that goes beyond exclusively technical learning.

Keywords

Service-learning; professional development; Physical Education; teacher education; qualitative research.

Introducción

Uno de los retos más importantes que afronta la educación superior es la implementación de modelos formativos que ofrezcan una preparación de calidad en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Física (EF) (Lobo-de-Diego et al., 2025). Es necesario que el futuro profesorado adquiera habilidades técnicas, pedagógicas, emocionales y sociales que nutran su práctica educativa (Tudela et al., 2021). Estas habilidades facilitarán la creación de ambientes inclusivos y colaborativos, donde su futuro estudiantado pueda desarrollarse tanto física como socialmente, favoreciendo su bienestar integral (García-Rico et al., 2020). En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS) podría ser un modelo pedagógico adecuado para el desarrollo de dichas habilidades, pues se caracteriza por la puesta en práctica de conocimientos académicos en contextos comunitarios, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales en el alumnado universitario de EF (Giles et al., 2025; Lobo-de-Diego et al., 2025). Específicamente, el ApS es un enfoque pedagógico que sitúa el conocimiento curricular al servicio de las necesidades sociales para que, mediante el compromiso cívico, el alumnado contribuya a construir una sociedad más justa (Bringle y Clayton, 2021). Se trata de una metodología vivencial que activa la conexión entre el conocimiento y la experiencia a través de la participación y reflexión sobre el mundo más allá del aula (Daum et al., 2022). De este modo, el ApS permite contextualizar el aprendizaje con los problemas y desafíos sociales, promoviendo un aprendizaje crítico y transformador (Ribeiro-Silva et al., 2023). Por todo ello, en el ámbito de la Educación Superior, el ApS se ha consolidado como una estrategia pedagógica de potencial eficacia para la formación del profesorado de EF, al facilitar el trabajo con poblaciones diversas, la aplicación de metodologías inclusivas y el desarrollo del compromiso social (Kwon et al., 2022).

Concretamente, en el marco de la EF, Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2022) identifican una serie de elementos clave en la aplicación del ApS. Entre ellos, destaca la conexión curricular, que exige que la experiencia de servicio esté alineada con los objetivos de aprendizaje para garantizar un aprendizaje significativo; el servicio de calidad, orientado a dar respuesta a necesidades reales y concretas de la sociedad; y la reciprocidad, entendida como el beneficio mutuo de todas las personas involucradas en el proceso. Asimismo, subrayan la importancia de la interiorización del aprendizaje a través de procesos reflexivos que permitan al alumnado tomar conciencia de sus avances a nivel personal, social y curricular, así como la toma de decisiones compartida, que promueve una participación activa y protagónica de todo el estudiantado.

En línea con estos principios, Santos-Pastor et al. (2021b) proponen, en su Guía práctica para el diseño e intervención de programas de ApS en actividad físico-deportiva, una estructuración en fases que permite operativizar dichos elementos a nivel práctico. Estas fases son: 1) Preparación, donde se contextualiza el proyecto, se identifican las necesidades sociales y se analizan las capacidades y motivaciones del grupo clase; 2) Planificación, centrada en definir los objetivos del servicio y de aprendizaje, temporalizar las acciones para lograr dichos objetivos y diseñar un proceso de reflexión y evaluación del programa; 3) Ejecución, en la cual se desarrollan las acciones previstas en la planificación, incluyendo las intervenciones, las tareas reflexivas y la evaluación formativa; 4) Evaluación y reconocimiento, destinada al análisis y reflexión sobre las acciones desarrolladas en el proyecto ApS (alumnado-aprendizaje y receptores-servicio), así como a la toma de decisiones sobre los posibles cambios o ajustes del proceso.

En campo de la investigación, los estudios centrados en el ApS aplicado en el ámbito de la EF se han ido incrementando exponencialmente durante los últimos años, tal y como ponen de manifiesto recientes revisiones de la literatura (Cañadas, 2021; Francisco-Garcés et al., 2022; Pérez-Ordás et al., 2021). A nivel internacional, investigaciones realizadas en países pioneros en la aplicación y estudio del ApS en EF como Norteamérica o Australia, entre otros, (Francisco-Garcés et al., 2022), señalan diferentes beneficios que puede generar el uso de esta aproximación en la formación inicial docente en el ámbito de la EF. Por ejemplo, existen estudios que sugieren que el ApS puede ser positivo a nivel de desarrollo de conocimiento pedagógico y competencias profesionales (Galvan et al., 2018; Marttinen et al., 2020), en tareas de planificación y preparación de sesiones de EF (Webster, 2017) o que podría favorecer la comunicación efectiva (Egan et al., 2022). A este respecto, diferentes trabajos sugieren que el ApS podría favorecer el desarrollo de competencias profesionales propias del ámbito de la formación docente (Daum et al., 2022; Egan et al., 2022; Ribeiro-Silva et al., 2023).

Además, también existen múltiples estudios internacionales realizados en este mismo contexto (formación docente de EF) que hacen referencia al desarrollo de competencias vinculadas con los ámbitos personal y comunitario. En este sentido, Peralta (2016) resalta el desarrollo de la comprensión cultural por parte del futuro profesorado participante, mientras que Wilkinson et al. (2013) sugieren que la participación en programas de ApS puede ayudar a superar estigmas sociales. De forma similar a este último, An (2021) se refiere a la transformación de las pre-concepciones sobre los colectivos sociales con los que se colabora. En esta línea, el ApS responde a las demandas actuales que deben ser consideradas desde la profesión docente (Lough y Toms, 2017) contribuyendo, entre otras cuestiones, al fortalecimiento del compromiso cívico (Richards et al., 2015) o de actitudes positivas hacia la inclusión, en tanto que permite aumentar la confianza del alumnado para gestionar situaciones educativas diversas (Ash-ton y Arlington, 2019; Chambers, 2017).

En el contexto nacional español, diversas investigaciones evidencian que la participación en programas de ApS permite al estudiantado de EF adquirir competencias técnicas específicas, como el diseño de sesiones multinivel, la gestión eficiente del tiempo, el uso del espacio y del material, así como la capacidad para resolver situaciones problemáticas en contextos reales de enseñanza (Giles et al., 2025). Además de estos aprendizajes, el ApS favorece el desarrollo de habilidades personales como la empatía, la autorregulación emocional y la paciencia (Maravé-Vivas et al., 2022). Más allá del plano técnico y personal, estudios como los de Chica y Peña (2024) y Cuenca-Soto et al. (2024) destacan el potencial transformador del ApS, ya que ofrece al futuro cuerpo docente la oportunidad de involucrarse activamente en realidades sociales complejas, permitiéndole comprender en profundidad las necesidades de diferentes colectivos (Martínez y Duránte, 2021; Sánchez-Jiménez et al., 2025). Esta experiencia contribuye también al fortalecimiento de la vocación docente, al evidenciar el papel de la educación como motor de cambio social e impulsar el compromiso con la formación continua y el desarrollo profesional (Dienhart et al., 2016; Huda et al., 2018).

Como se ha puesto de manifiesto en los párrafos precedentes, el ApS puede ser beneficioso de múltiples maneras en el ámbito de la formación docente de EF. No obstante, dichas aportaciones son muy variadas y hacen referencia a diferentes ámbitos. A fin de otorgar mayor claridad y estructuración a los posibles aprendizajes desarrollados, Santos-Pastor et al. (2020b) plantean que es posible categorizar los efectos que los programas de ApS pueden generar en el alumnado universitario de EF en cuatro dimensiones (formativa, profesional, comunitaria y personal), de forma que estas constituirían los diferentes ámbitos de aprendizaje sobre los que, de forma integral, una propuesta de ApS en el ámbito de la EF debería contribuir. La Tabla 1 presenta la definición de dichas dimensiones y su relevancia en la formación inicial del futuro profesorado de EF.

Tabla 1. Dimensiones establecidas por Santos-Pastor et al. (2020b).

Dimensión	Definición (Santos-Pastor et al., 2020b)	Relevancia/aportaciones
Formativa	Está vinculada a la perspectiva del alumnado sobre su propio aprendizaje y cómo este es capaz de aplicar contenidos teóricos a situaciones reales.	Es vital que el profesorado acumule experiencias reales que le permitan incrementar su bagaje formativo y vincular teoría y práctica de forma genuina, pues facilita una mejor gestión de situaciones reales en el aula (García-Rico et al., 2020; García y Gaitero, 2021).
Profesional	Hace referencia a la elección de una especialización y al desarrollo de competencias intrínsecas a la misma (planificación, comunicación y trabajo en equipo).	Es preciso que el futuro profesorado desarrolle competencias docentes básicas (diseño de sesiones multiniveladas, resolución de problemas...) y reflexione sobre su elección profesional, construyendo así una identidad docente basada en el compromiso emocional con la profesión docente (Morillo et al., 2023).
Comunitaria	Centrada en la contribución del alumnado universitario a la comunidad y a su responsabilidad cívica por mejorar la sociedad actual.	Es necesario que los y las docentes en formación empaticen con personas que viven realidades injustas (Martínez y Duránte, 2021; Tee y Kalidas, 2016) y sean agentes activos en la transformación de la sociedad (Wang y Calvano, 2018).
Personal	Aborda la capacidad de reflexión y conciencia sobre la justicia social del alumnado, y cómo esta puede influir en el desarrollo de competencias personales.	Es fundamental que el futuro cuerpo docente reflexione sobre la justicia social, pues esta influye en el desarrollo de competencias personales y en la modificación de sesgos negativos y estereotipos iniciales que pueda tener sobre el colectivo (Maravé-Vivas et al., 2023; Pérez-Ordás et al., 2021).

Fuente: Elaboración propia.

Examinar estas cuatro dimensiones de aprendizaje puede ser útil a fin de investigar, de forma integral, el desarrollo del estudiantado participante en una propuesta de ApS. En consecuencia, parece pertinente llevar a cabo estudios que ilustren cómo estas cuatro dimensiones podrían desarrollarse en el terreno práctico. Al mismo tiempo, esto permite dar respuesta a la necesidad de implementar estudios centrados en difundir prácticas concretas de ApS que compartan cómo y por qué se desarrollan diferentes aprendizajes (Hallinger y Narong, 2024).

Por otro lado, atendiendo a la literatura científica, el ApS se ha consolidado en la educación superior por los múltiples beneficios que puede reportar al futuro profesorado de EF. No obstante, la revisión sistemática de Cañadas (2021) pone de manifiesto la necesidad de profundizar sobre la especificidad de los conocimientos desarrollados (dimensión formativa), las competencias de intervención en contextos (dimensión profesional), el desarrollo de competencias cívicas y sociales (dimensión comunitaria); mientras que la de Salam et al. (2019) plantean la necesidad de indagar en el desarrollo de la conciencia social en diferentes contextos culturales (dimensión personal). Como se ha expuesto, aunque la literatura previa ha identificado beneficios generales del ApS en la formación inicial del profesorado, persiste un vacío en relación con cómo se concretan y articulan estas cuatro dimensiones de aprendizaje en experiencias específicas, especialmente en el ámbito de la EF. Asimismo, se observa una limitada descripción de los procesos pedagógicos que explican por qué y de qué manera se desarrollan determinados aprendizajes en contextos reales de intervención. A fin de cubrir dichos nichos de conocimiento, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo la participación en un programa de ApS puede influir en la formación inicial docente en opinión del alumnado participante. De este modo, se pretende contribuir a cubrir el vacío existente en la literatura, aportando evidencias que permitan avanzar en la comprensión de los procesos formativos asociados al ApS y orientar futuras prácticas y líneas de investigación en este ámbito.

En coherencia con este propósito, el estudio se articuló en torno a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cómo puede influir la participación en un programa de ApS en la capacidad del alumnado participante para transferir y aplicar contenidos teóricos a situaciones reales? (dimensión formativa); (2) ¿Cómo puede contribuir la participación en un programa de ApS al desarrollo de competencias docentes y la construcción de una identidad profesional comprometida? (dimensión profesional); (3) ¿Cómo puede incidir la participación en un programa de ApS con colectivos vulnerables en el desarrollo de la responsabilidad cívica y la disposición a actuar como agente de transformación social? (dimensión comunitaria); y (4) ¿Cómo puede influir la reflexión crítica sobre experiencias educativas en contextos de diversidad e injusticia social en la transformación de creencias, estereotipos y competencias personales? (dimensión personal).

Método

Este estudio cualitativo se abordó a través de una aproximación fenomenológica interpretativa (Creswell, 2008). La fenomenología interpretativa se centra en otorgar significado a la experiencia y en cómo las personas comprenden el mundo (Smith, 2016). En concreto, la presente investigación se centró en los significados que el alumnado universitario otorgó a la experiencia vivida en un programa de ApS. Esta aproximación se sustentó en el significado que atribuyeron a sus vivencias y acciones con objeto de capturar aquellas cuestiones que les hubieran resultado significativas durante el proceso. Además, la fenomenología interpretativa reconoce que quienes investigan no son observadores neutrales, sino que son parte activa de la construcción del conocimiento (Lopez y Willis, 2004). En congruencia con estas ideas, las siguientes secciones detallan el contexto, los diferentes procedimientos, la posicionalidad y los criterios de rigor aplicados a fin de asegurar la transparencia, calidad interpretativa y profundidad analítica del estudio.

Participantes

Un total de 54 estudiantes (11 mujeres y 43 hombres) participaron voluntariamente en este estudio. Todo este alumnado cursó la asignatura Educación Física de Base, desarrollada en el segundo curso del



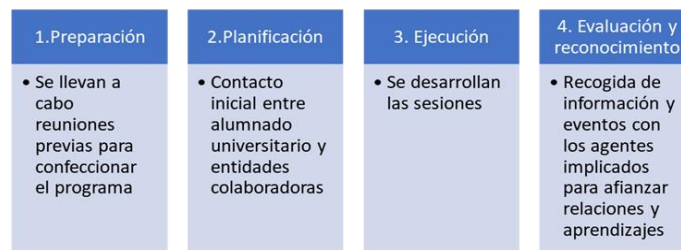
Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) de la Universidad Jaume I (Castellón), y participó activamente en el programa de ApS llevado a cabo en esta. Todas las personas participantes cumplieron un consentimiento informado, siguiendo las indicaciones del comité ético de la universidad (CEISH/47/2022).

Programa de Aprendizaje-Servicio

La asignatura Educación Física de Base se centra en el estudio y aplicación práctica de las relaciones que se establecen entre la motricidad humana y las facultades perceptivo-motrices, principales elementos implicados en el tratamiento educativo e investigador de la habilidad motriz. Esta asignatura utiliza como contenidos básicos de enseñanza-aprendizaje los ámbitos motor-psicomotor, cognoscitivo y socioafectivo, fundamentales en la educabilidad de la eficiencia corporal, aplicable en la enseñanza de la Educación Física, educación especial, iniciación deportiva y en la preparación físico-deportiva.

Durante el curso 2022/23, en esta asignatura se llevó a cabo un programa de ApS. Este programa se basó en el modelo de diseño e implementación para ApS en EF propuesto por Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2022) y se estructuró siguiendo las fases planteadas por Santos-Pastor et al. (2021b), que quedan sintetizadas en la Figura 1, donde se especifican las acciones llevadas a cabo en cada momento.

Figura 1. Fases seguidas en el programa de Aprendizaje-Servicio.



Fuente: Elaboración propia.

El alumnado estaba organizado en nueve grupos y cada uno de ellos planificó y puso en práctica sesiones prácticas de EF dirigidas a niños y niñas con diversidad funcional y/o en situación de exclusión o vulnerabilidad social pertenecientes a una de las cuatro entidades colaboradoras. Así pues, se ofertaron sesiones de actividades físico-deportivas gratuitas y accesibles para generar oportunidades de participación en espacios no clínicos y hacer frente a la nula oferta de este tipo de servicio público. La Tabla 2 presenta un resumen con la información esencial del programa.

Tabla 2. Programa de Aprendizaje-Servicio.

Programa de Aprendizaje-Servicio implementado					
Contexto					
Grado en "Ciencias de la Actividad Física y el Deporte"					
Asignatura Educación Física de Base (6 créditos ETCS)					
2º curso, 2º semestre					
Objetivos académicos	Objetivos del servicio	Servicio desarrollado	Contenidos trabajados	Entidades participantes	Reflexión y rol del profesorado
Desarrollar la competencia docente. Desarrollar la capacidad de trabajar con alumnado con diversidad funcional.	Mejorar las áreas motrices y de socialización del alumnado con diversidad funcional.	Diseño e implementación de sesiones de motricidad.	Capacidades motrices y perceptivo-motrices, juego motor.	1 ONG 2 centros de Educación Especial 1 asociación	Monitorización de cada grupo a través de tutorías y reflexiones post-sesión en las que se ofreció retroalimentación sobre aspectos a mejorar.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Para recoger la información se utilizaron los diarios de seguimiento reflexivo cumplimentados por el alumnado a lo largo del proyecto (443 páginas en total), en tanto que son una herramienta ampliamente

utilizada en programas de ApS en educación superior (Deeley, 2022). Además, estos documentos también se han utilizado en el ámbito de la investigación con anterioridad (Chiva-Bartoll et al., 2020). La narrativa no es solo una metodología, es una forma de construir realidad y se trata de un proceso complejo y reflexivo en el que, tras vivir experiencias, se reviven y recuentan historias dentro del proceso de dar significado a la experiencia (Bolívar, 2002). En el caso de este estudio, las narrativas del alumnado facilitaron información de cómo estos producían, representaban y contextualizaban su experiencia y conocimiento personal con relación al ApS (Coffey y Atkinson, 2005).

El estudiantado fue completando sus diarios de seguimiento reflexivo a lo largo de todo el programa de ApS. Tras cada sesión del programa, el alumnado realizaba una reflexión crítica oral sobre aquello acaecido, guiada por personal de la universidad. Cada nueva sesión se vivía como un laboratorio de experiencias en el que se aplicaban y se reflejaban los aprendizajes y vivencias de las sesiones previas. Todas estas experiencias eran las que el alumnado debía ir plasmando en sus diarios reflexivos. De forma periódica, los diarios eran revisados por parte del profesorado a fin de ofrecer retroalimentación sobre sus escritos, siguiendo estrategias de *feedback* efectivo (Anijovich y Cappelletti, 2020). La versión final de los diarios fue entregada por parte del alumnado al finalizar la asignatura y estas versiones fueron analizadas en el presente estudio.

En concreto, la estructura de los diarios diferenciaba una parte grupal y otra individual. En la grupal, el alumnado plasmaba las sesiones diseñadas y las modificaciones introducidas tras su puesta en práctica junto con las dificultades surgidas y las soluciones propuestas para afrontarlas. En la parte individual, se recogían las vivencias personales experimentadas a lo largo del proyecto. En coherencia con el diseño de esta investigación, los diarios reflexivos sirvieron como un recurso para buscar, en el discurso del estudiantado, los significados atribuidos por ellos mismos a su experiencia.

Procedimiento para el análisis de datos

Desde un paradigma de investigación interpretativo, el presente estudio aspiraba a conocer, describir y comprender las experiencias del estudiantado participante. Para ello, se llevó a cabo el análisis de contenido siguiendo las fases propuestas por Patton (2002).

- (1) En primer lugar, se prepararon los datos, de forma que todos los diarios fueron leídos a fin de que el equipo investigador se familiarizara con la información recabada y pudiera configurarse una idea general de la experiencia del alumnado.
- (2) Seguidamente, a través de una aproximación inductiva, se identificó la información relativa a todo tipo de impresiones compartidas por el alumnado. El equipo investigador examinó, mediante una codificación abierta, las unidades de significado emergentes y las contrastó conforme al método de comparación constante, consistente en establecer categorías intuitivas inicialmente hasta que estas se hacen más explícitas (Patton, 2002).
- (3) A continuación, se pasó a una fase de codificación axial, en la que el análisis se centró en identificar, de entre la información codificada previamente, aquella relacionada con cada una de las preguntas de investigación planteadas. En este punto, el equipo investigador se movió entre el pensamiento inductivo y el deductivo a fin de codificar las unidades de significado en base a las dimensiones formativa, profesional, comunitaria y personal. Para ello, se confeccionó un libro de códigos en el que las unidades de significado se iban vinculando a una o varias de las dimensiones, permitiendo explorar cómo éstas se manifestaban en la experiencia vivida por parte de las personas participantes.
- (4) Una vez alcanzado el punto de saturación de las diferentes dimensiones, entendida como esa instancia de apertura reflexiva, en la cual confluyen los criterios de densidad y autenticidad de información (Ortega-Bastidas, 2020); el equipo investigador debatió y puso en común las interpretaciones relativas a la información recopilada y análisis preliminar. Siguiendo el ejemplo de Kim (2024), esto implicó realizar tanto una “descripción textual” (centrada en el “qué”, es decir, aquello que el alumnado había experimentado en el programa de ApS) como una “descripción estructural” (centrada en el “cómo”, es decir, la forma en la que el alumnado había vivido el programa de ApS).
- (5) Por último, para incrementar la validez del análisis, uno de los investigadores participó como “amigo crítico”, reduciendo los posibles prejuicios iniciales del resto del equipo que se había encargado de realizar las fases previas.

Posicionalidad y criterios de rigor y calidad

Como personal investigador, somos conscientes de que nuestras identidades y experiencias tienen el potencial de afectar nuestra investigación y análisis (Stenhouse, 1984). Por tanto, queremos explicitar nuestra posicionalidad, describiendo quiénes somos, cuál es nuestra relación con este proyecto y tema, y cómo nuestra posición podría haber influido en los hallazgos encontrados. Las personas autoras de este texto somos una investigadora novel, con experiencia y formación en investigación cualitativa y tres docentes universitarios especializados en investigación sobre ApS en el ámbito de la formación docente en educación física. Uno de los autores, además, fue el docente de la asignatura en la que se llevó a cabo el programa de ApS. Conviene señalar que se siguieron las directrices éticas propuestas en la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) y que este estudio cuenta con la aprobación por parte del comité ético (CEISH/47/2022) de la universidad en la que se desarrolló.

Con respecto a los criterios de rigor y calidad propios de la investigación cualitativa (Smith y Sparkes, 2019), podemos indicar que, a nivel de credibilidad, los resultados presentados fueron reconocidos como verdaderos por parte de las personas participantes a través de un proceso de *member checking*. Además, en cuanto a la transferibilidad del estudio, se ha descrito tanto el contexto como las personas participantes. A fin de poder garantizar la replicabilidad, se ha ofrecido una descripción precisa del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Por último, la conformabilidad está respaldada por la experiencia del equipo investigador en el propio campo de estudio, y por el contraste y discusión, que se presentan en el siguiente apartado, entre los resultados aportados y la literatura existente.

A fin de cumplir con estos criterios, en este estudio se ha adoptado un proceso de triangulación con objeto de reconocer la existencia de “múltiples voces” y tratar de captarlas cualitativamente. En concreto, el personal investigador responsable de este estudio puso en común la información recabada durante todas las fases del análisis de la información y la discutió, compartiendo sus diferentes interpretaciones, hasta generar consenso en torno a los resultados presentados (Denzin, 1988). En el apartado de resultados se presentan citas representativas de las ideas compartidas por el alumnado participante (patrones y temáticas comunes emergentes en los diarios de reflexión) con la codificación asignada por el equipo investigador (por ejemplo, “A.9. C.I. G3. C.V [FORMAT. 1]”).

Resultados

Los resultados se presentan en torno a las cuatro preguntas de investigación planteadas, dando respuesta al objetivo del estudio.

Dimensión formativa

Esta dimensión está vinculada a la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a situaciones reales y desarrollar competencias. En relación con esto, el alumnado indica cómo el programa de ApS emergió como un marco adecuado donde pudieron aplicar los contenidos didácticos trabajados en la asignatura. Así lo ejemplifica la siguiente cita:

A.20. C.I (G3. C.V) [FORMAT. 1] “Considero que he aprendido muchísimo con esta experiencia, tanto metodológicamente en cuanto a la asignatura, como personalmente. He podido aplicar todo lo que he aprendido en el aula en nuestras sesiones, porque por mucho que sepas la teoría, debes saber ponerla en práctica. Este proyecto nos ha ayudado para nuestro futuro, para saber interactuar y saber diseñar sesiones deportivas adaptadas”.

La cita apunta a que lo aprendido durante la intervención fue de utilidad para afrontar determinadas adversidades. Si bien el proceso no fue sencillo. Esto fue debido a la inexperiencia del alumnado universitario ante un colectivo vulnerable, hecho que hizo que las primeras sesiones no se ajustaran del todo a la realidad del grupo, generando cierta frustración inicial por parte del alumnado universitario.

A.22. C.I (G5. P.R) [FORMAT. 1] “Los primeros días intentamos hacer las actividades que habíamos programado y no salieron como esperábamos, esto me generó frustración y un poco de estrés, porque no sabíamos qué hacer, pero hablando con la tutora de los niños y contándonos particularidades sobre ellos encontramos otra forma de hacer actividades”.

No obstante, esta capacidad de adaptación, evolución y desarrollo también forma parte de la dimensión formativa desarrollada por el alumnado universitario. De hecho, durante el transcurso del programa y gracias al contacto continuo con el colectivo y la reflexión constante sobre sus acciones, el estudiantado tuvo la posibilidad de comprender mejor las necesidades de los colectivos colaboradores y tratar de ajustar progresivamente sus propuestas. Así pues, el programa parece haber creado un entorno adecuado para favorecer un aprendizaje competencial, permitiendo al futuro profesorado aplicar sus conocimientos y mejorar su capacidad de planificación y ejecución de sesiones motrices, aspectos esenciales en el desempeño docente. Además, el hecho de dirigir las sesiones para el colectivo con diversidad funcional parece haber contribuido a una mayor comprensión de algunas particularidades relacionadas con el desarrollo de las habilidades motrices de dicho colectivo.

Durante la intervención, el alumnado fue protagonista de su propio aprendizaje, aspecto que pudo incidir en cuestiones vinculadas con su autoestima y autoconcepto. Desarrollar la experiencia en un entorno diferente y poder aprender de los errores, pudo haber favorecido la adquisición de habilidades e influir en la confianza en sí mismos. En relación a ello, un alumno apuntó:

A.9.C.I (G3. C.V) [FORMAT. 1] “Me ha ayudado a mejorar mi confianza, ya que era ponerme a prueba continuamente y me ha dado la oportunidad de practicar de la mejor manera posible. Por ejemplo, los primeros días pensaba que si un ejercicio no funcionaba no sería capaz de solucionarlo, pero (...) he comprendido que soy capaz. Esto me ha ayudado a mantener la calma ante estas situaciones”.

Esta cita refleja la confianza adquirida tras la intervención, pues el hecho de diseñar y aplicar sesiones motrices pudo propiciar la autoevaluación de la propia práctica docente, permitiendo una mejora en la misma. No obstante, la capacidad de reflexionar críticamente sobre su actuación no se manifestó de forma inmediata ni en todo el alumnado universitario participante por igual. Fue un proceso progresivo que requirió acompañamiento mediante espacios de reflexión al finalizar las sesiones prácticas y a través de los diarios reflexivos, mediante los cuales el personal universitario generaba debate y ofrecía *feedback*.

A.39.C.I (G6. P.R) [FORMAT. 1] “[...] pensaba que iba a ser imposible hacer actividades con nuestro grupo, pero al final hemos conseguido el objetivo, en parte gracias al *feedback* que nos dieron tanto ellos como las profes, que fue muy útil y gratificante”.

Dimensión profesional

Esta dimensión hace referencia tanto a la elección profesional como a su mejora. En este sentido, el alumnado indicó que participar en el programa de ApS les permitió aplicar lo aprendido de manera más profunda, lo que pudo aumentar su motivación y el compromiso con causas sociales. Además, parte del estudiantado afirmó que su participación en el programa había reforzado su vocación por la educación:

A.13. C.I (G7. P.R) [PROF. 4] “Personalmente, la experiencia en (nombre entidad) no ha hecho más que reforzar mis ganas por la docencia, aunque tengo que destacar que ha conseguido abrir una puerta dentro de mí, y es la posibilidad de trabajar en un centro de educación especial”.

De la cita se puede inferir que, tras la participación en el programa de ApS, el futuro profesorado tuvo la oportunidad de reflexionar y valorar más profundamente la labor del personal docente, especialmente de quienes trabajan con alumnado en situación de vulnerabilidad. Esta experiencia generó en parte del estudiantado una implicación significativa y un disfrute del proceso que despertó su interés por la docencia como una opción profesional futura. No obstante, también hubo alumnado que, al no observar resultados inmediatos o visibles en el colectivo atendido, se sintió desmotivado.

A.24. C.I (G9. APA) [PROF. 1] “Aunque aprendamos ciertas competencias en las clases de EF de base, a la hora de exportarlas a las sesiones es más difícil y frustrante. En nuestras clases prácticas sale todo rodado, en cambio, con niños con TDAH la cosa se hace mucho más complicada”.

Podría interpretarse que esta situación les llevó a analizar de forma crítica las complejidades de la educación especial y, en algunos casos, a descartar esta vía profesional al ser conscientes de sus propias limitaciones y reconocer el alto grado de exigencia que implica ejercer en centros de educación especial.

A.16. C.I (G1. C.V) [PROF. 1] “antes no había tenido la oportunidad de trabajar con alumnado con necesidades, por lo que el haber tenido esta oportunidad me ha dejado algunas cosas más claras sobre mi futuro”.



Durante la intervención el alumnado diseñó y gestionó las sesiones motrices de manera autónoma, lo que podría facilitar la adquisición y mejora de estrategias básicas en la profesión docente (planificación, toma de decisiones y adecuación a la diversidad presente, etc.). En opinión del alumnado, su participación no solo fue de utilidad para mejorar sus competencias profesionales, sino también para poder desarrollar aptitudes personales (paciencia, autorregulación emocional...) claves para sensibilizarse con la diversidad, comprenderla y saber gestionarla de forma efectiva.

A.9. C.I (G3. C.V) [PROF. 1] “el trabajo hecho (...) me ha ayudado a saber gestionar mejor mis emociones en los grupos, a tener más paciencia, a explicar mejor y con más claridad las actividades propuestas y, sobre todo, a comprender la diversidad y la gestión de la misma”.

Tal y como refleja la cita, su participación en el programa de ApS pudo contribuir al desarrollo de diversas aptitudes emocionales fundamentales no solo para el ejercicio de la docencia, sino también para su vida personal y social. Estas habilidades pueden permitirles afrontar con mayor madurez emocional los desafíos inherentes al trabajo con un colectivo vulnerable. No obstante, es importante señalar que la adquisición de estas competencias no fue inmediata ni se dio en todo el grupo en la misma medida, sino que implicó un proceso paulatino, marcado por momentos de incertidumbre y dificultades personales. Durante las primeras sesiones, surgieron emociones como el miedo a no estar a la altura, la incomodidad ante situaciones desconocidas y una notable desconfianza en sus propias capacidades.

A.32. C.I (G1. C.V) [PROF. 1] “Empecé el proyecto con miedo, miedo a aquello desconocido que había escuchado pero nunca había vivido de cerca. Recuerdo el primer día como algo muy chocante a nivel de sentimientos por ver dicha realidad tan de cerca. Algunos encuentros con los niños eran extraños porque desconocíamos cómo eran y ellos no nos conocían a nosotros tampoco. Esto hizo que fuese una situación un tanto incómoda y difícil por no saber cómo podríamos actuar con ellos en un futuro o el simple hecho de cómo relacionarnos”.

Sin embargo, estas sensaciones iniciales se fueron mitigando progresivamente a medida que el alumnado conocía mejor al colectivo, establecía vínculos de colaboración con sus compañeros y compañeras, y recibía orientación tanto del profesorado universitario como de los profesionales de las entidades colaboradoras. Esta guía y asesoramiento fue valorada por el alumnado, pues de acuerdo con sus testimonios, parece haberles ayudado a avanzar con mayor seguridad y confianza en su proceso formativo.

A15. C.I (G2. C.V) [PROF. 1]: “nada más llegar al centro el profesorado nos recibió muy bien y nos facilitó todo tipo de ayuda, en todo momento fueron conscientes de que nunca habíamos trabajado de esta manera y nos orientaron en todo momento”.

Los programas de ApS ofrecen un conocimiento más allá de lo académico, pues conceden la oportunidad de aprender a través de la interacción social. Esto, según el estudiantado, les permite reconocer su rol dentro de un grupo, buscar soluciones a los problemas que puedan surgir y desarrollar habilidades como la comunicación, la negociación y la toma de decisiones compartidas. Desde su perspectiva, el ApS ha facilitado el desarrollo de dichas aptitudes esenciales tanto en el ámbito académico como en el profesional. Una muestra de ello se observa en la siguiente cita:

A.24. C.I (G9. APA) [PROF. 2] “aprendes a escuchar a otras personas, a debatir con los compañeros, a proponer ideas (que pueden ser aceptadas o no) y a vivir rodeado de otras personas y saber convivir con las diferencias de pensamiento”.

La cita muestra cómo la participación en el programa de ApS, al requerir la planificación y puesta en práctica de sesiones motrices, podría haber favorecido la comunicación, la escucha activa y la distribución equitativa de tareas entre los futuros docentes implicados. No obstante, este proceso no estuvo exento de dificultades, ya que en las primeras fases del proyecto se detectaron algunos casos puntuales de estudiantes que mostraban dificultades para trabajar en equipo. Estas dificultades estaban relacionadas con diferencias en la personalidad, el nivel de participación y el grado de compromiso individual, pues no siempre resultaban compatibles ni equilibrados. Cabe destacar que estas actitudes fueron disminuyendo con el paso del tiempo, y se observó una marcada evolución en cuanto al compromiso y la responsabilidad compartida a medida que avanzaba el programa.

A.31. C.I (G3. C.V) [PROF. 1] “La puesta en práctica de las sesiones me ha ayudado a gestionar mis habilidades sociales con mis compañeros, con los que me he centrado en no frustrarme si no tenían intención de tomar la iniciativa, pues me molestaba que esperaran a que yo la tomara”.



En el ámbito profesional, el profesorado depende de la comunicación efectiva para detectar necesidades, inquietudes y dificultades en su alumnado. En este marco, según la visión del alumnado, el ApS les ofreció la oportunidad de adoptar papeles activos tanto a la hora de diseñar las sesiones como de comunicar y explicar las actividades a realizar. Este hecho parece haberles permitido detectar sus carencias comunicativas y tratar de mejorarlas, con el fin de transmitir las ideas de manera comprensible a los niños y niñas con quienes colaboraban.

A.4. C.I (G9. APA) [PROF. 1] “Otra de las cosas en las que mejoramos fue en las explicaciones, los primeros días utilizábamos muchas palabras, y estos niños lo que necesitan es ver lo que tienen que hacer, por tanto, lo que hacíamos últimamente era hacer ejemplos en el caso de que no entendieran el ejercicio”.

Dimensión comunitaria

Esta dimensión se centra en la contribución del alumnado universitario a la comunidad. En este sentido, los relatos del alumnado sugieren que el hecho de implicarse en experiencias educativas vinculadas con necesidades reales del entorno podría haber favorecido el fortalecimiento de su sentido de responsabilidad social. Un ejemplo se refleja en la siguiente cita:

A.15. C.I (G2. C.V) [COMUN. 1] “en diversas ocasiones, no llegamos a hacer ciertas cosas porque creemos que no tenemos tiempo o no valdrá la pena, pero a veces, el hecho de realizar una simple acción (adaptar un juego, preguntar cómo están...) que no nos cuesta ni 5 minutos del día, para otra persona puede significar mucho”.

Esta cita sugiere que el alumnado pudo tomar conciencia sobre el impacto que pueden tener pequeñas acciones en el bienestar de otras personas. Al reconocer que gestos sencillos pueden tener un gran significado para quienes los reciben, el alumnado parece mostrar una actitud empática y un compromiso creciente con su entorno. No obstante, es importante señalar que, especialmente al inicio del programa, parte del estudiantado universitario mostraba cierta reticencia hacia su participación en el programa debido a una aparente falta de interés, incompatibilidad horaria o la carga de trabajo que suponía el proyecto.

A.17. C.I (G1. C.V) [COMUN. 1] “Sentía que dedicaba mucha energía porque es un horario bastante malo y requiere un esfuerzo de desplazamiento y tiempo, así que a la hora de estar en las clases me faltaba energía porque no daba tiempo a comer ni a descansar tras pasar toda la mañana en clase”.

A pesar de ello, al finalizar la experiencia, la mayoría valoró positivamente su participación, reconociendo que el esfuerzo realizado había valido la pena, no solo en lo personal y formativo, sino también por el impacto positivo generado en el colectivo participante.

A.51. C.I (G8. P.R) [COMUN. 1] “Intervenir en sesiones con personas con diversidad funcional ha sido una experiencia muy enriquecedora que me ha permitido conocer más allá de sus discapacidades, valorar sus habilidades y retos, y desarrollar una conexión más profunda con ellos. Esta experiencia me ha enriquecido como educadora y me ha brindado una perspectiva valiosa sobre la diversidad y la importancia de la inclusión en el ámbito educativo”.

El programa de ApS pudo abrir al futuro profesorado de EF la posibilidad de implicarse en iniciativas comunitarias en un futuro o, incluso, a dedicarse a la docencia de alumnado con necesidades educativas. Así lo señala la siguiente cita:

A.15. C.I (G2. C.V) [COMUN. 2] “Este proyecto me ha servido para abrir puertas, es decir, a estar dispuesto en un futuro a trabajar o probar una experiencia similar que está fuera de mi ámbito cotidiano. Nos hemos involucrado por completo a trabajar en un centro de educación especial, rompiendo estereotipos y viviendo nuevas experiencias. Si no hubiera sido por este proyecto, muchos de nosotros nunca nos hubiéramos planteado trabajar en un centro de educación especial”.

Se observa cómo la participación del alumnado en el proyecto pudo propiciar el vivenciar de forma directa el impacto positivo de su intervención en realidades sociales concretas. Al combinar la formación académica con la acción solidaria, el ApS podría haber desarrollado su sentido de propósito, pertenencia y responsabilidad social, lo que podría derivar en una motivación intrínseca por seguir contribuyendo al bienestar colectivo a través de la educación.

Dimensión personal

Esta dimensión aborda la capacidad de reflexión sobre la justicia social y el desarrollo de competencias personales. En este sentido, los programas de ApS enfrentan al alumnado con realidades diversas y problemáticas sociales. La dimensión personal fue la menos aludida en los cuadernos de reflexión, por ello, este apartado es más breve que los anteriores. No obstante, de acuerdo con diferentes estudiantes, la experiencia vivida pudo haberles permitido cuestionar desigualdades, valorar la importancia de la equidad y desarrollar un pensamiento crítico más profundo.

A.24. C.I (G9. APA) [PERSON. 1] “Que en la universidad te den la oportunidad de trabajar con colectivos como estos significa que existe un compromiso desde dentro de hacer posible que estos colectivos se integren en la sociedad y, de alguna forma, educar o realizar actividades de forma igualitaria”.

Esta cita evidencia cómo el alumnado participante puede ser consciente de la importancia de integrar a determinados colectivos en la sociedad mediante un trato justo e igualitario, reflexionando sobre el compromiso por parte de entidades públicas como la universidad por facilitar dicha integración. Esta línea de pensamiento es fundamental para el futuro profesorado de EF, ya que abordar la diversidad de forma positiva es un paso fundamental hacia la inclusión educativa.

A través de la intervención, el alumnado esgrime que pudo conocer mejor al colectivo con el que colaboraba y observar cómo sus acciones podían contribuir a mejorar la situación del mismo. Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

A.8. C.I (G6. P.R) [PERSON. 1] “A veces comento a mis amigos lo que hago en las sesiones de ApS y eso les ayuda a conocer y hacerse una idea de cómo es este colectivo. También, si escucho algún comentario desafortunado hacia estas personas me siento bastante mal e intento defenderlo, porque creo que es muy injusto que encima de las limitaciones que tienen la gente los discrimine”.

Según el estudiantado participante, uno de los principales problemas de la sociedad son los prejuicios y la invisibilidad social que afectan a la diversidad funcional. En este sentido, la experiencia vivida en el programa de ApS, pudo favorecer que el alumnado evolucionara y se posicionara de forma mucho más próxima al colectivo con el que colaboró. Además, el programa parece haber contribuido a romper la invisibilidad a la que el colectivo debe hacer frente. En relación con esto, la intervención podría haber facilitado la superación de ideas preconcebidas y generado el desarrollo de competencias personales tales como la sensibilidad ante comentarios ofensivos y, ligada a ella, la valentía de defender los derechos de las personas, según lo registrado por el equipo investigador (por ejemplo, “A.9. C.I. G3. C.V [FORMAT. 1”]).

Discusión

Este estudio se centra en analizar cómo influye, de acuerdo con la visión del alumnado universitario de CAFD implicado, su participación en un programa de ApS sobre las dimensiones formativa, profesional, comunitaria y personal. El interés por el objeto de estudio se refleja en el aumento de investigaciones vinculadas con la implementación de metodologías activas como el ApS en la formación inicial del futuro profesorado de EF (Egan et al., 2022; Giles et al., 2025; Lobo-de-Diego et al., 2025; Pérez-Ordás et al., 2021).

Dentro de la literatura especializada en actividad física, son numerosos los estudios que resaltan el valor del ApS en el fomento de competencias como la conciencia cívica y la responsabilidad social en el futuro profesorado (Abellán et al., 2021; Cano y García-Martín, 2021; Richards et al., 2015). No obstante, todavía existe una escasa investigación que explore de forma detallada cómo influye esta metodología en las dimensiones formativa, profesional, comunitaria y personal del profesorado en formación (Cañadas, 2021; Salam et al., 2019). Por esta razón, resulta necesario llevar a cabo un análisis más profundo que contemple estas distintas dimensiones del desarrollo y ponga de manifiesto ejemplos concretos de cómo estas han podido desarrollarse, dando así respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente y facilitando la replicabilidad de situaciones similares en el futuro.

El análisis cualitativo desarrollado en este estudio presenta indicios del impacto positivo y el potencial del programa de ApS en la promoción de habilidades formativas, profesionales, comunitarias y personales. Respecto a la dimensión formativa y atendiendo a la pregunta de investigación “¿Cómo puede influir la participación en un programa de ApS en la capacidad del alumnado participante para transferir y aplicar contenidos teóricos a situaciones reales?”, diversos estudios previos han mostrado que las intervenciones de ApS favorecen la adquisición de conocimientos pedagógicos y competencias técnicas por parte del alumnado universitario, al permitir la aplicación de saberes teóricos del ámbito de la EF en contextos reales y diversos (Galván et al., 2018; García-Rico et al., 2020; Marttinen et al., 2020; Mella et al., 2021). Estos hallazgos coinciden con los resultados del presente estudio, que apuntan a una mejora en la predisposición hacia el aprendizaje de gran parte del alumnado, así como un cambio en la percepción de su propio desempeño docente. En esta línea, Levkoe et al. (2020) señalan la bondad pedagógica de los programas de ApS para hacer a las personas participantes más conscientes de sus debilidades y fortalezas. Además, la participación en experiencias de ApS facilita que el alumnado adquiera mayor protagonismo con su propio aprendizaje (Chiva-Bartoll et al., 2020) y mejore la confianza en sí mismo (Rodríguez-Izquierdo, 2019). No obstante, nuestros resultados también sugieren que dicha autoconfianza e implicación personal se desarrollaron de forma progresiva y no homogénea entre el alumnado. Además, esta evolución se vio precedida por sentimientos iniciales de frustración, derivados del desconocimiento de las características del colectivo con el que se colaboró (Girela et al., 2021). En cualquier caso, estas cuestiones se disiparon a medida que avanzó el programa. Por tanto, la participación en el programa de ApS parece haber brindado al alumnado la oportunidad de vivir una experiencia real que ha contribuido a desarrollar su bagaje formativo y vincular teoría y práctica de forma genuina (García-Rico et al., 2020; García y Gaitero, 2021), cuestión de vital importancia en el ámbito de la formación inicial docente. En síntesis, los hallazgos de este estudio permiten profundizar en cómo el estudiantado experimenta la articulación entre teoría y práctica. Más que evidenciar una mera aplicación de contenidos, los relatos sugieren que el conocimiento teórico es reinterpretado y resignificado en contextos reales diversos e imprevisibles. Asimismo, aparecen indicios de una transformación en la predisposición hacia el aprendizaje, transitando desde enfoques más centrados en la evaluación hacia formas de implicación más reflexivas y significativas. Del mismo modo, se observa una reflexión sobre el propio desempeño docente, que parece vincularse con una mayor conciencia de las propias capacidades y límites, así como con la construcción de un pensamiento pedagógico más adaptado al contexto.

En cuanto a la pregunta de investigación relacionada con la dimensión profesional “¿Cómo puede contribuir la participación en un programa de ApS al desarrollo de competencias docentes y la construcción de una identidad profesional comprometida?”, los resultados del presente estudio se alinean con la literatura previa, que sugiere que los programas de ApS pueden favorecer el desarrollo de competencias docentes como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el diseño de propuestas de EF ajustadas a las características del colectivo (Daum et al., 2022; Egan et al., 2022; Lobo-de-Diego et al., 2024; Webster, 2017), contribuyendo a una formación profesional más inclusiva (Maravé-Vivas et al., 2023). No obstante, es pertinente señalar que, atendiendo a las narrativas del alumnado participante, existieron ciertas reticencias iniciales vinculadas, por ejemplo, al trabajo en equipo, las cuales pueden ser debidas a diferencias de opinión o por la falta de equidad respecto a la implicación en las tareas colaborativas (Santos-Pastor et al., 2020a). A pesar de estas dificultades, los beneficios derivados del trabajo en equipo tienden a ser mayores, destacando la carga compartida de trabajo y el desarrollo de habilidades interpersonales como el diálogo y el liderazgo, que resultan esenciales para su futuro quehacer docente (Santos-Pastor et al., 2021a). Por otro lado, el alumnado participante mostró cierta predisposición hacia el ejercicio de la profesión docente, pese a que muchos de ellos y ellas no contemplaban esta posibilidad como salida profesional principal cuando se matricularon en el grado de CAFD. Esto concuerda con Mella et al. (2021) y Morillo et al. (2023), quienes concluyen que la participación en iniciativas de ApS permite al alumnado conocer realidades propias a su campo de trabajo y así crear una identidad profesional basada en el compromiso emocional con la profesión. Diversos trabajos atribuyen al ApS la capacidad de retener al alumnado en la carrera, facilitando que se sienta más satisfecho con su aprendizaje y aumentando su motivación y compromiso durante los estudios (Dienhart et al., 2016; Huda et al., 2018). Sin embargo, también es necesario considerar los estudios de Encina y Aranguren-Vigo (2023) y Santos-Pastor et al. (2020a), que evidencian cómo la participación en contextos reales puede generar desmotivación en algunos estudiantes, al enfrentarse a sus propias limitaciones en la aplicación práctica de los contenidos teóricos, lo cual puede derivar en el descarte de la docencia como futura salida profesional. Teniendo esto en cuenta, parece que brindar al futuro profesorado



de EF la oportunidad de experimentar directamente la función docente puede contribuir a que pueda tomar decisiones fundamentadas: ya sea descartando la profesión o desarrollando una vocación auténtica hacia la misma. Así pues, parece que las experiencias de ApS podrían no solo permitir enriquecer el perfil profesional con competencias clave para la docencia en EF, sino que también podrían orientar las decisiones vocacionales del alumnado, ayudándoles a construir o redefinir su identidad profesional de manera consciente y fundamentada. En definitiva, el presente estudio aporta matices sobre el modo en que el ApS puede generar un espacio de construcción identitaria. Las experiencias narradas sugieren que el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo o el diseño de propuestas ajustadas a la diversidad tiende a producirse ante situaciones reales que requieren toma de decisiones contextualizadas. Más allá del desarrollo competencial, los resultados apuntan a que la experiencia de ApS parece ofrecer un escenario donde reflexionar sobre la propia vocación y sobre el tipo de docente que se desea llegar a ser, pudiendo facilitar el desarrollo de una identidad profesional comprometida.

Finalmente, se abordan conjuntamente las preguntas de investigación vinculadas a las dimensiones comunitaria y personal - “¿Cómo puede incidir la participación en un programa de ApS con colectivos vulnerables en el desarrollo de la responsabilidad cívica y la disposición a actuar como agente de transformación social?” (dimensión comunitaria); y “¿Cómo puede influir la reflexión crítica sobre experiencias educativas en contextos de diversidad e injusticia social en la transformación de creencias, estereotipos y competencias personales?” (dimensión personal) - en tanto que ambas dimensiones están relacionadas con la contribución social del alumnado y con la reflexión sobre la justicia social. En base a los resultados obtenidos, el programa de ApS parece haber favorecido que el alumnado se percatara de su capacidad para transformar la sociedad. También parece haber incidido en el desarrollo de su sentido crítico, permitiéndole analizar críticamente problemas reales presentes en la sociedad, como son la exclusión o invisibilización de determinados colectivos (García-Rico et al., 2020; Wilkinson et al., 2013). Esto concuerda con Chica y Peña (2024), quienes destacan que el alumnado implicado en intervenciones de ApS adquiere un mayor grado de compromiso con la justicia social, logrando modificar sesgos negativos y estereotipos iniciales sobre el colectivo (An, 2021; Maravé-Vivas et al., 2023; Pérez-Ordás et al., 2021). Los programas de ApS pueden propiciar un entorno idóneo en el que el estudiantado universitario se transforma en un agente activo, aumentando su responsabilidad cívica (Richards et al., 2015; Wang y Calvano, 2018) y su capacidad para reflexionar sobre las realidades injustas del mundo, llegando a empatizar con las personas que las viven (Tee y Kalidas, 2016). De hecho, autores como Capella-Peris et al. (2020) y Martínez y Durántez (2021), destacan el valor pedagógico del ApS en la construcción de la identidad del alumnado, pues le acerca y conecta con otras realidades presentes en la comunidad. Sin embargo, aunque los programas de ApS generan múltiples beneficios en distintas dimensiones del desarrollo del alumnado, es importante señalar que, tal y como sugieren nuestros resultados, en ocasiones, la disposición inicial para participar en los mismos puede verse comprometida por reticencias vinculadas con la falta de interés, la incompatibilidad horaria o la sobrecarga de trabajo académico (Palape et al., 2022). No obstante, estas resistencias tendieron a disiparse a medida que avanzó la intervención. De hecho, el estudiantado parece haber incrementado paulatinamente su implicación, llegando, en ciertos casos, a desarrollar un compromiso genuino con la transformación social y ganar sensibilidad hacia problemáticas como la discriminación y la invisibilización de colectivos vulnerables (Chiva-Bartoll et al., 2020). Pese a que este desarrollo no se dio en todo el alumnado por igual, el presente estudio deja ver el potencial del ApS para promover la conciencia y la responsabilidad social del alumnado universitario, así como también su capacidad de incidir en la empatía, análisis crítico y compromiso activo con la sociedad, pudiendo contribuir a su desarrollo como ciudadanos y profesionales comprometidos con la justicia social. En términos generales, los hallazgos de este estudio permiten interpretar que la participación en contextos vulnerables favorece la toma de conciencia respecto a la propia capacidad de actuación en la realidad social cercana. Los relatos del alumnado sugieren una transformación progresiva desde percepciones estereotipadas hacia una comprensión más compleja y contextualizada de la diversidad y de algunas situaciones de injusticia social. Así pues, en este estudio, el ApS parece configurarse como un marco donde puede fortalecerse la responsabilidad cívica, desarrollarse una mayor empatía hacia la situación desfavorable de otras personas e incrementarse la disposición a asumir un rol activo como futuros profesionales comprometidos con la justicia social.

Conclusiones

Es necesario profundizar sobre la influencia de metodologías como el ApS en el desarrollo del alumnado universitario, valorando si son herramientas útiles susceptibles de ser instauradas en la educación superior y, por ende, en la formación inicial del futuro profesorado de EF. Tras la participación en el programa de ApS, el alumnado de CAFD ha compartido ideas relacionadas con el desarrollo de las dimensiones formativa, profesional, personal y comunitaria. Los resultados de esta investigación sugieren que, en la dimensión formativa, el alumnado ha desarrollado competencias relacionadas con la capacidad de trasladar la teoría a la práctica, manejo de la frustración, capacidad de adaptación, afirmación del autoconcepto y percepción de mejora de la autoestima, todas ellas centrales en la formación de la identidad docente y personal.

La construcción de personas docentes, y específicamente de EF, es un proceso complejo. La aplicación de ApS de acuerdo con el modelo descrito, arroja resultados concordantes con mejoras en la dimensión profesional. Se han detectado avances en cuanto a su utilidad para la consolidación de la vocación docente o la atribución de importancia al conocimiento del alumnado con el que se trabaja como base para establecer procesos de enseñanza/aprendizaje eficaces. El uso del ApS implica retos organizativos importantes, contando en algunos casos con la resistencia inicial del alumnado por el compromiso personal que suele implicar. Los resultados obtenidos en las dimensiones comunitaria y personal aportan evidencia de que la relación coste-beneficio se inclina a favor del segundo factor en esta investigación. Se percibe en el alumnado participante un aumento de la responsabilidad social, un proceso progresivo de compromiso con las entidades sociales y sus usuarios desde un posicionamiento crítico y la adquisición de conciencia sobre un concepto que es clave en la educación: la equidad. Son capacidades que difícilmente se pueden adquirir si no es a través de metodologías activas y sociales que propicien la interacción de las personas que aprenden con colectivos desfavorecidos, aspecto que entronca directamente con la esencia del ApS.

Como limitaciones de esta investigación, se debe señalar que las conclusiones deben circunscribirse al ámbito de este estudio, no aspirando a generalizar los resultados, ya que existen particularidades contextuales que deben considerarse en su interpretación. Asimismo, se ha optado por el enfoque investigador que se considera más adecuado para el propósito del estudio, aplicando todos los criterios de rigor y calidad descritos en la literatura que permiten dar verosimilitud a los resultados. Aun así, es conveniente indicar que el paradigma interpretativo, siendo muy rico, puede tener cierto riesgo de subjetividad.

Agradecimientos

Las autoras y autor del trabajo quieren agradecer la participación a todas las personas implicadas en el programa de ApS y a sus familiares.

Financiación

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación (UJI-A2022-11) de la Universidad Jaume I.

Referencias

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., y García-López, L. M. (2021). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- An, J. (2021). Learning to teach students with disabilities through community service-learning: Physical education preservice teachers' experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(3), 442-455. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1693034>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96.
- Ashton, J. R., y Arlington, H. (2019). My fears were irrational: Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 50-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205545.pdf>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 01-26.
- Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A *sine qua non* of service learning. *Frontiers in Education*, 6, 606443. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
- Cano, E. B., y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Cañadas, L. (2021). Aprendizaje-Servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: una revisión sistemática. *Educacão e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147237446>
- Capella-Peris, C. Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102- 110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Chambers, D. (2017). Changing attitudes of pre-service teachers towards inclusion through service-learning. In T. M. Dymond y B. R. E. Rosser (Eds.), *Service-learning: Enhancing Inclusive Education* (pp. 195-214). Emerald Publishing.
- Chica, E., y Peña, P. (2024). Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio como metodología innovadora. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-548>
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Chiva-Bartoll, O., y Fernández-Río, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=256853>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., y Martínez-Muñoz, L. F. (2024). Challenging paradigms: Integrating critical feminist service-learning into higher education physical activity and sport programs. *Retos*, 52, 1-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101474>
- Daum, D. N., Marttinen, R., y Banville, D. (2022). Service-learning experiences for pre-service teachers: Cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse low-income community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 396-408. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891210>
- Deeley, S. J. (2022). *Assessment and service-learning in higher education: Critical reflective journals as praxis*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-94440-7>
- Denzin, N.K. (1988). Review of Qualitative Analysis for Social Scientists. by A. L. Strauss. *Contemporary Sociology*, 17(3), 430-432. <https://doi.org/10.2307/2069712>

- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology, 156*(3), 305-309. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856>
- Egan, C. A., Merica, C. B., Karp, G. G., Orendorff, K., y McKown, H. B. (2022). Physical activity leadership development through a physical education teacher education service-learning course. *Journal of Teaching in Physical Education, 42*(1), 86-96. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0212>
- Encina, R. O., y Aranguren-Vigo, E. (2023). Aprendizaje-servicio en la docencia del Trabajo Social: alcances, condicionantes y límites. *RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 15*. <https://doi.org/10.1344/ridas2023.15.6>
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Maravé-Vivas, M., Chiva-Bartoll, O., y Santos-Pastor, M. L. (2022). Research on service-learning in physical activity and sport: Where we have been, where we are, where we are going. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(11), 6362. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116362>
- García, J. y Gaitero, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: El caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada, 37*, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: Efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- Galvan, C., Meaney, K., y Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(4), 363-372. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- Giles, F. J., Valenzuela, J. R., Moya, R. M., Cervantes, C. T., y García, E. R. (2025). Competencias adquiridas por el alumnado universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos. *Retos, 63*, 37-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.105221>
- Girela, F. J. G., García, E. R., y Cervantes, C. T. (2021). Gestión de aula del alumnado universitario en una propuesta de aprendizaje-servicio en Educación Física en comunidades de aprendizaje. *Retos, 39*, 224-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78547>
- Hallinger, P., y Narong, D. K. (2024). A bibliometric review of service learning research, 1950-2022. *Journal of Experiential Education, 47*(4), 566-590. <https://doi.org/10.1177/10538259241245137>
- Huda, M., Shukri, K., Hisyam, N., y Mohd, B. (2018). Transmitting leadership based civic responsibility: Insights from service learning. *International Journal of Ethics and Systems, 34*(1), 20-31. <https://doi.org/10.1108/IJOES-05-2017-0079>
- Kim, S. (2024). Transnational resilience: exploring international students' agency in response to systemic racism in U.S. higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 38*(6), 810-825. <https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2416709>
- Kwon, E. H., Park, J., y Kim, T. (2022). Investigating the impact of adapted physical education service-learning projects on preservice teachers' attitudes toward individuals with disabilities. *Journal of Exercise Rehabilitation, 18*(1), 74-81. <https://doi.org/10.12965/jer.2142654.327>
- Levkoe, C. Z., Friendly, A., y Daniere, A. (2020). Community Service-Learning in graduate planning education. *Journal of Planning Education and Research, 40*(1), 92-103. <https://doi.org/10.1177/0739456X18754318>
- Lobo-de-Diego, F., Manrique-Arribas, J. C., y Monjas-Aguado, R. (2025). Aprendizaje-Servicio y promoción de la actividad física en centros sociales durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Psychology, Society & Education, 17*(1), 51-59. <https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17409>
- Lobo-de-Diego, F., Monjas-Aguado, R., y Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of Physical Education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 17*(35), 58-68. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Lopez, K. A., y Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research, 14*(5), 726-735. <https://doi.org/10.1177/1049732304263638>



- Lough, B. J., y Toms, C. (2017). Global service-learning in institutions of higher education: Concerns from a community of practice. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 66–77. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356705>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, 82-89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Martínez, R., y Duránte, P. (2021). Comunicación corporativa y educación en valores en el aula universitaria. Un proyecto de Aprendizaje-servicio (APS). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 563. <https://doi.org/10.14198/obets2020.15.2.07>
- Marttinen, R., Daum, D. N., Banville, D., y Fredrick, R. N. (2020). Pre-service teachers learning through service-learning in a low SES school. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1670153>
- Mella, Í., Quiroga, A., y Comesaña, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica. *Educación*, 57(2), 363-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>
- Morillo, J., Mechano, I., Fuster, D., y Tamashiro, J. (2023). *Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios*. Zenodo (CERN European Organization For Nuclear research). DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7527664>
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299. <https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/html/>
- Palape, I., Sepúlveda, G., Bizkarra, M. T., y Gamito, R. (2022). Luces y sombras del aprendizaje-servicio: Dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 13. <https://doi.org/10.1344/ridas2022.13.1>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA55243300>
- Peralta, L. R., O'Connor, D., Cotton, W. G., y Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>
- Pérez-Ordás, R., Nuviola, A., Grao-Cruces, A., y Fernández-Martinez, A. (2021). Implementing service-learning programs in physical education; teacher education as teaching and learning models for all the agents involved: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- Ribeiro-Silva, E., Amaral-da-Cunha, M., y Batista, P. (2023). Educating teachers for sustainability and social justice: A service-learning project in physical education initial teacher education. *Education Sciences*, 13(12), 1173. <https://doi.org/10.3390/educsci13121173>
- Richards, K. A. R., Eberline, A. D., Padaruth, S., y Templin, T. J. (2015). Experiential learning through a physical activity program for children with disabilities. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 165–188. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0015>
- Richards, K. A. R., Wilson, W. J., y Eubank, L. (2012). Planning a service-learning program to benefit children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 32–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598810>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.09.001>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sánchez-Jiménez, M., Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., y Salvador-García, C. (2025). Building pre-service teachers' resilience through service-learning: An explanatory sequential mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 16, 1568476. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568476>



- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., y Martínez-Muñoz, L. F. (2020a). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos*, 37, 509-517. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F., y García-Rico, L. (2020b). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XX1*, 23(2), 67-93. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25422>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I., y García-Rico, L. (2021a). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte: Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz Montero, P. J., Chiva-Bartoll, Ó., y Martínez Muñoz, L. F. (2021b). *Guía práctica para el diseño e intervención en programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte* (Registro de propiedad intelectual núm. MA-00375-2021). Junta de Andalucía.
- Smith, J.A. (2016). Interpretative phenomenological analysis in sport and exercise: Getting at experience. En B. Smith y A.C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (p. 41-251). Routledge.
- Tee, P. L. K., y Kalidas, C. S. (2016). Positive Impacts of Service Learning on Students' Personal Outcome and Social Outcome. En S. Tang y L. Logonathan, (Eds.), *Assessment for Learning Within and Beyond the Classroom* (pp. 211-223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0908-2_19
- Tudela, J. M. O., Díaz-Pareja, E. M., y Cámara-Estrella, Á. M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 51(1), 139-173. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>
- Wang, L., y Calvano, L. (2018). Understanding how service-learning pedagogy impacts student learning objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1444574>
- Webster, C. A., Nesbitt, D., Lee, H., y Egan, C. (2017). Preservice physical education teachers' service learning experiences related to comprehensive school physical activity programming. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 430-444. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0191>
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Jooper, R., y Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690385>
- World Medical Association [WMA]. (2013). *WMA Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Marta Sánchez Jiménez	al430894@uji.es	Autora
María Maravé-Vivas	marave@uji.es	Autora
Jesús Gil-Gómez	jegil@uji.es	Autor
Celina Salvador-García	salvadorc@uji.es	Autora

