



Espiral. Cuadernos del Profesorado
Vol. 17, Núm. 35
Marzo 2024

ISSN 1988-7701

Cómo referenciar este artículo / How to cite this article:

Hernández-Rodríguez, A. I., Lirola, M. J., & Prados-Megías, M. E. (2024). Building shared knowledge in the basic training of students. University Service Learning in Physical Recreational Activity involving people with functional diversity. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 69-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9706>

Publicado on-line: 16 de marzo de 2024

Monográfico: Hacia una Educación Física transformadora: el papel del Aprendizaje-Servicio

Construir conocimiento compartido en la formación inicial del alumnado. Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Físico-Recreativa con personas de diversidad funcional

Building shared knowledge in the basic training of students. University Service Learning in Physical Recreational Activity involving people with functional diversity

Antonia Irene Hernández-Rodríguez, María Jesús Lirola, y María Esther Prados-Megías

Universidad de Almería, Almería, España

Resumen

Este manuscrito presenta la experiencia de Aprendizaje-servicio Universitario (ApSU), con carácter multidisciplinar, desarrollado en el marco de asignaturas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del Grado de Infantil, la Unidad de Igualdad y el Laboratorio CorpoEDuca-M de la Universidad de Almería junto a las asociaciones Asalsido, Asprodesa y el club de rugby UraClan de la provincia de Almería. Este proyecto es una oportunidad para mejorar la formación inicial y la transferencia del conocimiento en una sociedad nómada, como preparación a las actuales demandas de futuros profesionales de la Actividad Física y el Deporte desde una perspectiva reflexiva y crítica con poblaciones vulnerables. El estudio analiza los procesos reflexivos del alumnado en cuanto a diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de ApSU. Han participado un total de 260 estudiantes. La recogida de información ha sido a través de entrevistas grupales, micro relatos y foros de debate virtuales. Los resultados muestran la importancia del aprendizaje colaborativo como elemento clave en el proceso de adquisición de conocimientos específicos, el impacto positivo en la comprensión de la realidad de estos colectivos y el compromiso con una actividad físico-recreativa para una mejora social.

Palabras clave: Educación Superior; Interdisciplinariedad; Procesos Colaborativos; Actividad Física; Inclusión.

Abstract

This manuscript presents the experience of University Service-Learning (USL), with a multidisciplinary character, developed within the framework of two subjects of the Degree in Physical Activity and Sport Sciences and Early Childhood Education, the Equality Unit and the CorpoEDuca-M Laboratory of the University of Almeria together with the associations Asalsido, Asprodesa and the rugby club UraClan of the province of Almeria. This project is an opportunity to improve initial training and knowledge transfer in a nomadic society, in preparation for the current demands of future Physical Activity and Sport professionals from a reflexive and critical perspective with vulnerable populations. The study analyses the reflective processes of the students in terms of design, development and evaluation of the USL project. A total of 260 students participated. Information was collected through group interviews, micro narratives and virtual discussion forums. The results show the importance of collaborative learning as a key element in the process of acquiring specific knowledge, the positive impact on the understanding of the reality of these groups and the commitment to a physical recreational activity for social improvement.

Keywords: Higher Education; Interdisciplinarity; Collaborative Processes; Physical Activity; Inclusion.

Fecha de recepción: 04/12/2023

Fecha de aceptación: 08/03/2024

Correspondencia: María Jesús Lirola, Universidad de Almería, España
E-mail: mariajesus.lirola@ual.es

Introducción

Aprendizaje-servicio Universitario

El Aprendizaje-servicio (ApS), es una metodología educativa que vincula el aprendizaje curricular con el aprendizaje comunitario (Santos et al., 2021). La importancia de este enfoque formativo está en la capacidad para desarrollar procesos de equidad, justicia social y contribuir a una ciudadanía activa y participativa. Desde esta perspectiva el Aprendizaje-servicio Universitario (ApSU) surge como oportunidad, no sólo metodológica, sino también como un posicionamiento onto-epistemológico que ayude a transferir los aprendizajes académicos a las necesidades reales profesionales, que promueva valores y acciones democráticas. En este sentido, el ApS desarrolla competencias acordes con el contexto actual y aprendizajes autónomos, promueve metodologías participativas y ayuda a construir un pensamiento crítico-reflexivo al servicio de la ciudadanía (Rivas, 2022).

Investigaciones recientes sobre ApSU muestran las consecuencias positivas en la adquisición de conocimientos competenciales, un alto índice de motivación en el alumnado, un mayor compromiso con el proceso formativo y educativo, mejora profesional y social, generación de actitudes proactivas, compromiso y responsabilidad social y aprendizaje y aplicabilidad de la actividad físico-recreativa en entornos de exclusión como motor de inclusión (Hemphill & Wright, 2024; Pérez et al., 2019; Salvador et al., 2023; Santos et al., 2018).

Los estudios de Ryan y Deci (2000), sobre la Teoría de la Autodeterminación inciden en tres cuestiones básicas que son importantes en el campo de la actividad físico-deportiva (Moreno et al., 2019), como son: competencia, autonomía y relación con los demás. En relación con el ApSU, estas cuestiones ayudan a desarrollar capacidades del alumnado para alcanzar metas, promover autonomía y motivación interna, potenciar aprendizajes participativos, relaciones interpersonales gratificantes y bienestar social (Hu et al., 2023).

Los estudios de Hemphill y Wright (2024), inciden en la idea de que un aprendizaje socioemocional promueve una adherencia positiva a la actividad física y deportiva. En este sentido, destacan que, aunque existe una larga trayectoria de buenas prácticas en este campo habría que incidir en enfoques más multidisciplinares que desarrollen habilidades socioemocionales junto a la eliminación de barreras sistémicas que limitan oportunidades de desarrollo en poblaciones vulnerables. El ApSU es una opción plausible para implicar al alumnado a comprometerse con poblaciones en riesgo de exclusión a través de metodologías participativas más acordes con actividades físico-recreativas (Capella et al., 2015; Lleixà & Ríos, 2015).

Las investigaciones en el campo de la actividad física llevadas a cabo por Dunn y Doolittle (2024), muestran diversas estrategias para mejorar comportamientos y actitudes responsables con colectivos de personas desfavorecidas. La utilización de variedad de estrategias que inciden en el compromiso y responsabilidad social ha evidenciado que el alumnado en formación aprende significativamente mejor cuando percibe que mejora sus habilidades sociales y emocionales a través de la actividad física. El estudio muestra la importancia de aprender revisando literatura especializada, debatir sobre barreras, limitaciones y fortalezas, organizar actividades, proyectos e implicarse de forma activa con estos colectivos. Por otro lado, destacan que las habilidades socioemocionales se perciben como cuestiones básicas para establecer vínculos positivos durante la actividad física. En este sentido, los estudios de Sánchez-Matas et al. (2023) y Sáez-Gallego (2022), destaca la importancia de incluir el ApS en la formación inicial, en la medida que el alumnado toma conciencia social de la necesidad de incluir contenidos motrices en Educación Infantil ya que mejora la competencia motriz, se experimentan sensaciones positivas de satisfacción y alegría en el aprendizaje y un conocimiento crítico sobre la propia práctica, al mismo tiempo que el aprendizaje motriz, académico y socioafectivo tiene transferencia a otros espacios de actividad física no estructurada.

Lee y Choi (2015), inciden en la importancia de implementar programas de responsabilidad personal y social en los procesos de enseñanza para una mejora del desarrollo profesional. El ApSU plantea estrategias que influyen directamente en el compromiso social, en la reflexión crítica y en la aplicación de competencias en situaciones reales. Por ello, una enseñanza basada en la responsabilidad

personal y social mejora la implementación de proyectos ApSU, incidiendo en la adherencia estructural, facilita la coherencia de la enseñanza, hace al alumnado más activo y responsable, mejora la conexión entre asignaturas y actividades, capacita al alumnado para hacerle creadores de conocimiento y proporciona experiencias de aprendizaje auténticas.

El proyecto ApSU-ARFEM

El proyecto ApSU representa una iniciativa innovadora en la medida que cohesiona tres asignaturas, dos del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD) -Animación y Recreación Físico-Deportiva y Cuerpo, Conciencia y Movimiento- y una del grado de Educación Infantil (GI) -Motricidad, Salud y Desarrollo integral en la Infancia-, dando lugar al proyecto ApSU-ARFEM. Estas asignaturas se implementan en el primer cuatrimestre. Junto a la colaboración con entidades universitarias, asociaciones locales y un club deportivo que trabajan por la promoción de la inclusión de personas de diversidad funcional e intelectual a través de la actividad físico-deportiva y recreativa, se busca combinar la formación académica con la acción social, promoviendo una experiencia educativa significativa para el alumnado. El objetivo se orienta a fomentar un compromiso real con la sociedad y con estos colectivos, abordando necesidades tangibles y contribuyendo al bienestar social de las personas. La implementación del proyecto requiere un compromiso del alumnado ya que se aplican aprendizajes de las asignaturas a la organización, ejecución y evaluación. El estudio de Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021) apunta hacia dicho compromiso en la medida que el ApSU es un modelo pedagógico activista, transformador, transdominio e intercontextual en Educación Física, ya que promueve competencias sociales y relaciones afectivas genuinas entre docentes, estudiantes y personas de organizaciones comunitarias, además de un compromiso efectivo con la filosofía subyacente al proyecto ApS. Destacan también la importancia de generar y ocupar espacios y lugares alternativos a los utilizados tradicionalmente en Educación Física, lo cual ayuda a repensar otras concepciones del cuerpo en movimiento.

Los dos proyectos se denominan: Jornadas inclusivas físico-recreativas y Educar a través del rugby inclusivo. Este proyecto representa un enfoque audaz hacia una educación universitaria crítica, combinando teoría y acción social, empoderando al alumnado y enriqueciendo la vida de la comunidad local, a través de metodologías participativas que tienen en cuenta la dimensión pedagógica (modos de aprendizaje, implementación y evaluación), la dimensión política (participación estudiantil), la dimensión social (sensibilización con las necesidades del entorno) y la dimensión psicoemocional (desarrollo afectivo y personal) (Salvador-Ferrer et al., 2023).

Teniendo en cuenta las dimensiones anteriormente citadas, los interrogantes que guían este estudio son: a) ¿de qué modo el ApSU-ARFEM favorece y mejora de forma práctica y experiencial la asunción de contenidos específicos desde una perspectiva crítica? b) ¿Qué concepciones y saberes construye el alumnado respecto a diversidad e inclusión y su impacto para el futuro profesional? Para ello, los propósitos se orientan hacia:

- Conocer cómo las acciones de ApSU que se implementa en los diversos colectivos que trabajan con personas de diversidad funcional e intelectual para la inclusión social son una oportunidad para generar procesos participativos, activos, reflexivos y creativos en la formación inicial de alumnado
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de ApSU en el marco de asignaturas del grado de Infantil y CCAFD para una mejora del diseño a partir de estrategias propias de la investigación cualitativa
- Analizar las fortalezas y debilidades del proyecto para repensar propuestas de mejora y orientar un futuro profesional hacia estos colectivos.

Método

El estudio se desarrolló durante los cursos académicos 2022/23 y 2023/24 en el marco del proyecto ApSU-ARFEM, realizado de forma multidisciplinar en las asignaturas de CCAFD de 4º curso del grado, Animación y Recreación Físico-Deportiva y de 3º curso, Cuerpo, Conciencia y Movimiento

y del GI 1º curso, Motricidad, Salud y Desarrollo integral en la infancia; en colaboración con la Unidad Diversidad Funcional, el Servicio de Deportes y el grupo docente LabCorpoEDuca-M¹ de la Universidad de Almería (UAL). Los destinatarios pertenecen a las asociaciones Asalsido², Asprodesa³, fundación URA CLAN⁴ de la provincia de Almería y el grupo del programa de cualificación laboral para el empleo de la unidad de diversidad de la UAL. Han participado un total de 260 estudiantes a lo largo de dos cursos académicos en la fase de puesta en acción de los proyectos. Se han realizado dos proyectos: Jornadas Inclusivas Físico-Recreativas Inclusivas y Educar a través del Rugby Inclusivo, con un total de 228 receptores (Ver Tabla 1). El proyecto se ha desarrollado durante el primer cuatrimestre de cada curso académico (8 meses). La fase de ejecución de las jornadas recreativas inclusivas con usuarios de las asociaciones participantes se lleva a cabo en dos jornadas durante cada cuatrimestre. La fase de ejecución con la fundación URA CLAN se desarrolla en jornadas semanales a lo largo de cada cuatrimestre.

Tabla 1

Distribución de participantes, colectivos y receptores del servicio

Curso	Número estudiantes	CR	NRT
2022/23	120	Asociación Asalsido	45
2023/24	140	Asprodesa	32
		URAClan	125
		Unidad de diversidad	26

Nota. CR= Colectivo Receptor; NRT= Número Receptores Totales. *Fuente: elaboración propia*

Descripción del proyecto

En consonancia con los propósitos de las asignaturas, la promoción de proyectos que fomenten la igualdad e inclusión por parte de la Unidad de Diversidad Funcional y la realización de propuestas colaborativas como objetivo primordial del Servicio de Deportes y el LabCorpoEDuca-M, este trabajo de carácter voluntario para el alumnado, implementa la organización, preparación y ejecución de dos proyectos a desarrollar con las asociaciones receptoras. El desarrollo de los proyectos contiene diferentes acciones de enseñanza y aprendizaje vinculadas a distintos aspectos contemplados en las guías docentes de las asignaturas. La preparación ha estado supervisada y orientada por las profesoras de las asignaturas y los coordinadores de cada asociación. El procedimiento para desarrollarlo está organizado en cinco fases: planificación, organización, preparación, ejecución y evaluación.

Los propósitos del servicio ApSU-ARFEM estuvieron orientados al desarrollo de competencias motrices relacionadas con la actividad físico-recreativa, habilidades motrices de carácter socioafectivo y desarrollo de procesos creativos. El servicio se realiza en dos tiempos diferentes a lo largo del primer cuatrimestre de cada curso académico en la universidad, facilitando con ello el acercamiento a espacios universitarios por parte de los usuarios -lugares poco frecuentados por estos colectivos-, favoreciendo de esta forma la relación universidad-sociedad. Los objetivos de aprendizaje se concretaron en la aplicación de contenidos específicos de las asignaturas a una situación real, acercando al alumnado a las necesidades de personas de diversidad funcional e intelectual. Las dos propuestas desarrolladas -Jornadas físico-recreativas inclusivas y Educar a través del rugby inclusivo- se han organizado teniendo en cuenta el aprendizaje mediante gamificación y actividades creativas. La preparación, ejecución y evaluación del proyecto se ha realizado utilizando diversos procedimientos y herramientas (grupos de trabajo y portafolios) que han facilitado el proceso de reflexión del alumnado, poniendo en conocimiento

¹ Grupo docente consolidado de Innovación y Experiencias Profesionales de la Universidad de Almería. LabCorpoEDuca-M (Corporeidad, Expresividad, Diversidad, Motricidad). <https://corpoeduca.wordpress.com/>

² Asalsido: Asociación almeriense para el síndrome de Down. <https://www.asalsido.org/almeria/>

³ Asprodesa: Asociación en favor de las personas con discapacidad intelectual del Suroeste de Almería. <https://www.fundacioncaser.org/centros/asprodesa-asociacion-en-favor-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual-del-suroeste-de-almeria>

⁴ Fundación URA CLAN: Fundación Rugby Almería para la educación e inclusión a través del rugby. <https://fundacionuraclan.com/>

aquellas cuestiones que necesitaban ser reconstruidas o adaptadas (búsqueda de lema, generar la historia de las jornadas, propuestas de actividades, adecuación de espacios), ayudando a discutir fortalezas y debilidades (de las diferentes fases del proceso). Para la evaluación del proyecto se han utilizado tres instrumentos: micro relatos, grupos de debate y foros del aula virtual.

Metodología e instrumentos

Esta investigación se enmarca en el paradigma naturalista, desde un enfoque biográfico narrativo, situando el foco en lo que las personas narran en un contexto y tiempo determinado (Clandinin, 2018; Susinos & Caballos, 2012). Los estudios biográficos narrativos en educación tienen la singularidad de que al estar narrados desde las voces de las personas participantes permiten profundizar en las concepciones, pensamientos, saberes y emociones que se ponen en juego en los diversos contextos sociopolíticos (Prados y Rivas, 2017; Rivas, 2022). Por tanto, consideramos las voces del alumnado un pilar fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento a partir del ApSU junto a las acciones implementadas.

Entendemos que el ApSU es una oportunidad para crear espacios de intersección entre universidad-sociedad (Mayor y Rodríguez, 2015) y por ello, adquiere relevancia indagar y reflexionar acerca de los saberes y competencias que el alumnado pone en práctica. Hablamos de un fenómeno social complejo y poliédrico que requiere de procesos de indagación, comprensión e interpretación rigurosa para un conocimiento profundo de los hechos (Suárez & Dávila, 2018), a partir de la experiencia vivida del proyecto ApSU-ARFEM. Dicho conocimiento se aborda teniendo en cuenta criterios de confidencialidad, anonimato y respeto a las voces, entendiendo estos como cuestiones éticas a considerar en las relaciones intersubjetivas que se dan en el acto pedagógico de la investigación (Cortés et al., 2020).

Instrumentos de recogida

- a) Foros en aula virtual. Es un instrumento de recogida de información a partir de opiniones, pensamientos, reflexiones (Flick, 2012) que el alumnado aporta a partir de tres preguntas abiertas: a) ¿Qué aprendizajes y dificultades ha supuesto la preparación, organización y puesta en práctica de los proyectos a nivel formativo?; b) ¿Cómo ha sido tu experiencia con las personas que han participado de las asociaciones?; y c) ¿Qué fortalezas y debilidades destacarías a nivel personal, grupal y en relación a las personas participantes? Los foros se crean como una herramienta vinculada a la docencia universitaria, insertada en el entorno de blackboard -aula virtual- que cada asignatura tiene asignada. El alumnado participa de forma voluntaria. Se creó un foro por cada proyecto, en cada asignatura y en cada curso académico. Se han analizado un total de 87 participaciones.
- b) Micro relatos. Los relatos son una herramienta donde el alumnado narra de forma escrita la experiencia de aquello que desea contar. Estas narraciones adquieren un carácter esencialmente formativo y epistémico, ofreciendo un espacio participativo que incorpora saberes e intersubjetividades (Denzin & Lincoln, 2012). El microrrelato se define por su extensión corta escribiendo sobre un hecho puntual relacionado con la experiencia vivida en el ApSU. La participación ha sido voluntaria, se ha escrito en un período no superior a dos semanas después de la actividad. Se ha recogido un relato por proyecto y por curso académico. Se han analizado un total de 185 micro relatos.
- c) Debates grupales. Este instrumento posibilita el diálogo sobre un asunto vivido y compartido mediante experiencias comunes a partir de cuestiones planteadas para el debate, consensuando o no opiniones (Flick, 2012). Se han analizado las informaciones recogidas de 3 grupos de debate con un total de 37 participantes.

Tabla 2

Instrumentos de recogida de información

Asignaturas	Instrumentos	Número/curso	NAT
ARFD	Foros	1/2	30
	Micro relatos	1/2	110
	Debates grupales	1/1	15
CCM	Foros	1/2	32
	Micro relatos	1/2	60
	Debates grupales	1/1	10
MSDI	Foros	1/2	25
	Micro relatos	1/2	15
	Debates grupales	1/1	12

Nota. ARFD= Actividad Recreativa Físico-Deportiva; CCM= Cuerpo, Conciencia y Movimiento; MSDI= Motricidad, Salud y Desarrollo integral en la infancia; NP= Número Alumnado Total. Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

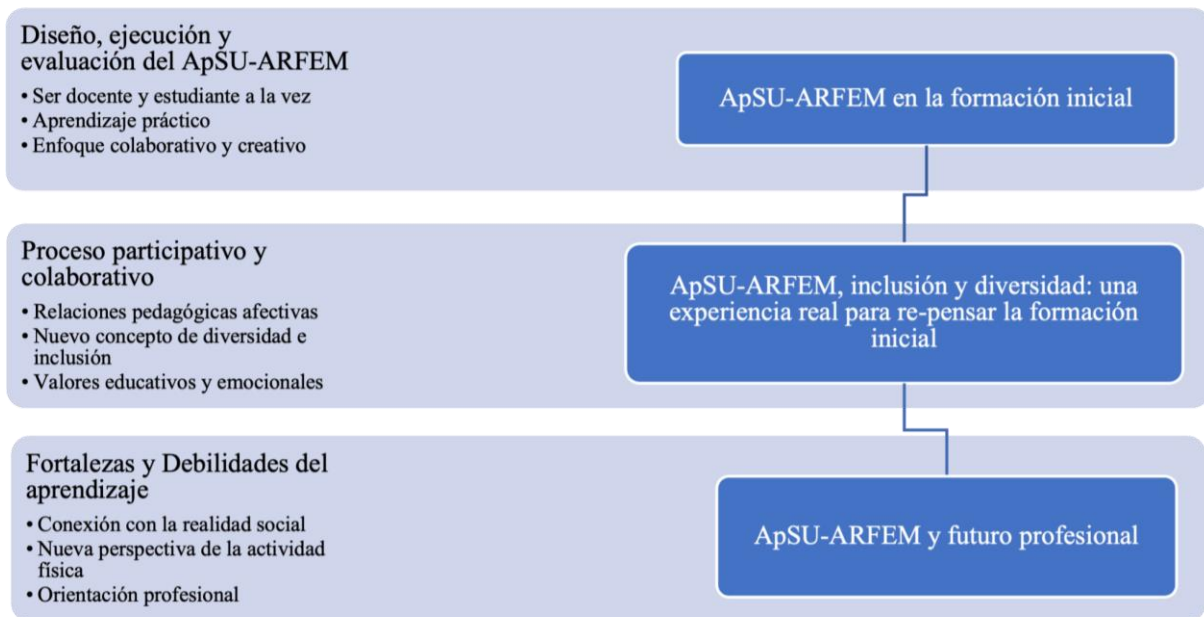
Las informaciones obtenidas han sido analizadas siguiendo los presupuestos de la teoría fundamentada (Charmaz, 2012), a partir del análisis de contenido, con la intencionalidad de obtener temáticas emergentes y elaborar, a partir de ellas, categorías de análisis. Para ello se desarrolla una serie de operaciones, reflexiones y comprobaciones sobre las informaciones que nos permiten identificar unidades de significado, codificarlas, analizarlas e interpretarlas (Carrasco & Hernández, 2020). El tratamiento de las informaciones se ha hecho conforme a los principios éticos de confidencialidad y anonimato. Inicialmente, se elaboraron núcleos de sentido o temáticas, en las que se identificaron discursos recurrentes y significativos. Posteriormente, se elaboraron mapas de significado extrayendo categorías de análisis descriptivas-interpretativas. En el siguiente apartado exponemos los resultados de este proceso.

Análisis de la información

El análisis implica un ejercicio de reflexividad e interrelación de las informaciones, tal y como requiere el paradigma de la complejidad en el que se sitúan los procesos de ApS en conjunción con la diversidad e inclusión. A continuación, se muestra una figura en la que se puede identificar las temáticas y categorías de análisis para este estudio (Figura 1).

Figura 1

Temáticas y Categorías de análisis. Elaboración propia.



Resultados/Discusión

El proyecto ApSU-FERM en la formación inicial

En este tiempo de modernidad y cambios tecnológicos se perpetúa en el ámbito universitario aprendizajes académicos tradicionales, metodologías bancarias y repetitivas y una gran desconexión entre la teoría y la práctica (González et al., 2020). Por ello, las informaciones analizadas destacan como una cuestión importante el hecho de haber “*tenido asignaturas en las que los enfoques han sido nuevos, diferentes y atractivos, hemos aprendido de forma creativa y hemos vivenciado otra forma de organizar clases, materiales y actividades físicas*”⁵ (Foros alumnado). También, la formación inicial universitaria en el ámbito de la actividad física y deportiva sigue priorizando enfoques mecanicistas, biomédicos y deportivos (Pérez et al., 2019) en los que el alumnado está en una actitud pasivo-receptora. El cambio de enfoque metodológico que subyace en el ApSU (Capella et al., 2015), aplicado a la actividad físico-recreativa implica: otro rol de docente/alumnado, apertura a otros modos de pensar el aprendizaje, suscita interés y alegría y ayuda a establecer conexión entre conocimientos y habilidades prácticas,

He podido vivenciar lo que es ser profesor y alumno a la vez, además siento que al tener que aplicar los conocimientos de la asignatura a la realidad he aprendido a organizar una clase, a pensar un uso creativo de materiales (...) Es la primera vez que teoría y práctica van unidas, además de disfrutar y sentirme alegre mientras aprendo (...) Ha sido una experiencia académica muy valiosa y ha supuesto una vivencia formativa muy diferente a lo que he vivido en cuatro años de carrera, he aprendido a desenvolverme en un área de mi grado que nunca había experimentado y he sabido buscar aplicabilidad. (Debates grupales)

Otro aspecto importante que destaca el alumnado es la importancia del aprendizaje cuando se hace con un clima motivacional positivo. Como apuntan Gutiérrez et al. (2024), la educación deportiva a través de proyectos ApS facilita una relación positiva y respetuosa entre iguales. Aprender junto a otras personas, colaborar y apoyarse mutuamente en la organización de actividades, desempeñar labores de liderazgo, aportar ideas en lugar de establecer rivalidad, tener predisposición para buscar y diseñar

⁵ La cursiva responde a testimonios textuales del alumnado

propuestas creativas en el ámbito de la actividad físico-recreativa se constituyen como elementos fundantes para aportar un sentido crítico a la formación inicial,

Hemos estado con gran atención y predisposición para hacerlo entre todos de la mejor manera posible (...) El trabajo de mis compañeros ha sido excelente y hemos aprendido a manejar tareas de aprendizaje y animación para personas con discapacidad (...) Hay implicación a la hora de preparar el material, el contenido, las actividades (...) Ha sido una experiencia en el que aprendes a relacionarte y a pesar de que soy tímida he tenido que ejercer de organizadora y eso me ha dado la posibilidad de tener la experiencia de liderar al grupo (...) Esta experiencia me ha hecho darle otro sentido a mi formación, más auténtica, me ha hecho reflexionar sobre aspectos que antes no tenía en cuenta, como la importancia de implicarse y conocer a la personas con las que se va a trabajar y no sólo hacer bien las actividades. (Foros alumnado)

Estos testimonios evidencian un aprendizaje expandido, en escenarios construidos a partir de la intersección de saberes académicos y experienciales (Mayor & Rodríguez, 2015), orientados a una mejora formativa y a la adquisición de aprendizajes multidireccionales con un importante compromiso personal y académico. Como apuntan Pérez et al. (2019), también a través de estas evidencias se pone de manifiesto un alto compromiso y responsabilidad con la actividad física para hacerla más inclusiva y la importancia que ello tiene en el bienestar personal y social.

ApSU-FERM, inclusión y diversidad: una experiencia real para re-pensar la formación inicial

Parece impresionante como puede cambiar tu perspectiva sobre las personas, la actividad física y sobre la vida sólo con asistir a los entrenamientos de rugby inclusivo. A pesar de ser personas y familias que no lo han tenido fácil, consiguen disfrutar cada momento como si fuera el último. URA CLAN es una gran familia y un ejemplo a seguir (...) Era la primera vez que tenía esta oportunidad, he disfrutado y estoy muy contento de la decisión de participar en este proyecto. Mis compañeros y yo queremos seguir asistiendo a los entrenamientos y quizá en algún momento formar parte de esta familia tanto en el rol de jugadores como de preparadores físicos/entrenadores. Te cambia el concepto, la forma de entender estas actividades (...) Me quedo con la alegría, entrega y compromiso que estas personas tienen con la inclusión (...) Este proyecto me ha hecho adquirir una experiencia muy valiosa y es que no somos tan diferentes, nunca olvidaré esto. (Foros alumnado)

Las evidencias obtenidas muestran el cambio de perspectiva hacia creencias previas sobre el concepto de discapacidad por el de diversidad e inclusión (Mañas et al., 2020). La participación por parte del alumnado en el proyecto de ApSU también implica un viraje en la percepción de las relaciones socioafectivas influyendo en dicho cambio. En sus testimonios se evidencia la importancia de adherirse al proyecto más allá de las exigencias académicas ya que los vínculos afectivos influyen en este cambio de percepción. Se trata de una nueva mirada ontológica donde la persona es el centro de la acción. Ello permite, como apuntan González et al. (2020) y González y Prados (2021), establecer relaciones basadas en la horizontalidad e igualdad para construir una ciudadanía justa y global.

Las opiniones del alumnado también reflejan las dificultades iniciales que sienten al tener un primer contacto con estas personas, “*tengo ciertos miedos y muchos conceptos teóricos sobre las características de las personas con discapacidad, pero no tenía trato directo. Este proyecto me ha hecho darme cuenta de que me faltan conocimientos reales*” (Relato alumna CCAFD). El alumnado hace referencia a aprender a escuchar de forma activa, observar, preguntar y ejercitar valores como la paciencia y la ayuda mutua,

Durante la participación en los proyectos me he dado cuenta de que hay que tener paciencia, tienes que aprender a observar porque la comunicación es más corporal y visual (...) Con esta experiencia aprendes a tratar a las personas con más calma, a interesarte por sus vidas, a escucharles de otro modo, a disfrutar, aprendemos a ser empáticos y eso nos lo enseñan estas personas. (Grupo debate, GI)

Escucharles ha sido increíble, nos contaban sus aspiraciones y ello nos permitía comprenderlos mejor. Esta escucha me ha hecho sentirme feliz, me ha cambiado la forma de mirarles y también

darnos cuenta que no nos han enseñado a escuchar durante la carrera y esto es básico para nuestra profesión. (Grupo debate CCAFD)

Salvador-Ferrer et al. (2023), destacan la importancia de estas experiencias de ApS en el entorno universitario, tanto por la pedagogía que se implementa como por las consecuencias positivas que se derivan hacia la motivación del alumnado y el compromiso con el trabajo. Dicha motivación está relacionada con experimentar en la práctica valores como la cooperación, la cohesión grupal y el fortalecimiento de la autonomía y autorrealización personal (Rodríguez et al., 2021). También, las investigaciones llevadas a cabo por González et al. (2021) en entornos educativos inclusivos resaltan la importancia de generar proyectos educativos basados en modelos de convivencia pacífica, con enfoques restauradores y reparadores que potencien la educación emocional y su relación con la adquisición de conocimientos competenciales y su puesta en práctica en colectivos que trabajan por la inclusión. Las informaciones recogidas del alumnado evidencian que este modelo de ApSU fomenta este estilo de convivencia en el que las emociones y sentimientos, la gestión pacífica de situaciones de conflicto y de dificultades, son ejemplo a considerar en la formación inicial. La experiencia vivida a lo largo de los proyectos muestra cómo el alumnado toma conciencia de la importancia de crear vínculos y relaciones basadas en la afectividad como clave para otra forma de aprender y enseñar (Carrasco y Hernández, 2020), máxime en actividades físico-recreativas en las que se potencia otro tipo de contactos diferentes a lo aprendido tradicionalmente.

Ha sido emocionalmente una experiencia desafiante en mi formación porque he podido vivir cualidades y valores de respeto, compañerismo (...) Me han ayudado a aprender lo que es divertirse, vivir la alegría, competir sin rivalidad, mostraban siempre una sonrisa, sabían trabajar en equipo y curiosamente siempre están en alerta por si alguien necesita de su ayuda, son muy agradecidos (...) Emocionalmente fue un espectáculo porque no oí a ninguno enfadarse, al revés, siempre se reían, se caían y se reían, esto me ha ayudado a no entrar en el juicio de los demás (...) Realmente enriquecedor, tanto emocional como académicamente (...) ¡te transmitían tanta ternura!, cercanía, agradecimiento constante, un abrazo o palabra, ¡madre mía, les sobra el cariño, siempre están dispuestos para darte!, algo que nosotros hemos olvidado en nuestras clases y en la universidad (...) Ellos tienen potencial suficiente para hacer ver a la sociedad que también pueden y se debe aprender de ellos. (Relatos del alumnado).

Hemphill y Wright (2024), plantean que el aprendizaje social y emocional (SEL) es un planteamiento transformador en el ámbito de la educación física ya que se caracteriza por un empoderamiento del alumnado, una enseñanza culturalmente receptiva que tiene transferencia directa a otros entornos para la mejora personal y de la sociedad. “*Sin duda, he vivido emociones que no había experimentado en ninguna otra asignatura del grado y que seguramente me hagan ser mejor persona, aprendemos más de ellos que lo que podemos enseñar, estos aprendizajes me acompañarán en mi futuro profesional*” (Relato alumna). Daum et al. (2022) señalan la necesidad de experiencias estructuradas en ApS para facilitar estrategias diferentes a las tradicionales que promuevan una cultura crítica responsable. Se puede evidenciar que la ApSU abre perspectivas para un futuro favorable en el ámbito de la actividad física y la inclusión ya que implica un enfoque transformador que ayuda al alumnado a desarrollar habilidades sociales y emocionales y modificar barreras institucionales y sistémicas que limitan las oportunidades para el desarrollo socioemocional.

ApSU-FERM y futuro profesional

El proceso de formación inicial en los diferentes grados universitarios está destinado a la adquisición de conocimientos que luego puedan ser transferidos a la vida profesional. Sin embargo, investigaciones como la de Coria (2023) y Fernández y García (2019) muestran que sigue existiendo una gran brecha entre lo adquirido en la universidad y lo que demanda la vida profesional. Las evidencias obtenidas en esta investigación pueden dar pistas para cambiar dicho enfoque e invertir la relación teoría-práctica, universidad-sociedad. Algunas investigaciones realizadas en el marco del ApSU (Mayor & Rodríguez, 2015; Pérez et al., 2019, Santos et al., 2021) ponen de manifiesto la importancia de estos proyectos para generar sinergias que conecten la formación inicial con las demandas profesionales. Tal y como sugieren Chiva-Bartoll et al. (2020), el ApS aplicado al ámbito de la actividad física se muestra

como experiencia educativa integradora, permitiéndoles vincular la teoría y la práctica de una forma realmente operativa. En este estudio, el alumnado participante destaca la conexión efectiva entre teoría y práctica, no sólo de forma instrumental, sino también, en relación con habilidades relacionales y profesionales. La actividad físico-recreativa con colectivos de diversidad funcional se percibe como una dedicación profesional posible. Participar en este proyecto ApSU ha significado tener una experiencia de aplicabilidad real,

Tener que preparar un proyecto, aplicarlo y vivirlo ha sido una experiencia para futuro; me ha dado herramientas muy prácticas que serán de gran utilidad para aplicarlo a un instituto donde haya personas con discapacidad, para hacer proyectos inclusivos o trabajar en otros ámbitos como asociaciones o proyectos relacionados con el deporte recreativo, nunca antes me lo había planteado (...) Este proyecto me ha permitido pensar en un futuro profesional, sobre todo, de cara a la inclusión (...) me ha hecho pensar no sólo lo que haces sino en lo que necesitan las personas, conocer mejor las aspiraciones y sentimientos de personas con discapacidad (...) me ha dado herramientas para saber orientarlos hacia sus metas, ya sea de cara a la práctica deportiva o a participar en actividades extraescolares. Son opciones a las que me puedo dedicar (Relatos del alumnado).

A partir de este análisis se puede decir que el estudio ha arrojado resultados altamente positivos en relación con los objetivos planteados. Respecto al objetivo de comprender cómo las acciones de ApSU impactan en diversos colectivos que trabajan con personas con diversidad funcional, intelectual e inclusión social se ha evidenciado que estas acciones constituyen una valiosa oportunidad para generar procesos participativos, activos, reflexivos y creativos en la formación inicial de los estudiantes universitarios.

Con respecto a la implementación de proyectos de ApSU en el marco de asignaturas del grado de Infantil y CCAFD ha demostrado ser exitosa. El alumnado no sólo adquiere conocimientos teóricos, sino que también aplica activamente estos conocimientos en la comunidad. Ello enriquece la formación académica en cuanto a competencias interpersonales, intrapersonales e instrumentales para una docencia comprometida profundizando en valores solidarios y de diversidad (Ruiz-Bejarano, 2020).

Al reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del proyecto se identificaron áreas de mejora y oportunidades para optimizar la implementación de futuros proyectos de ApSU. La retroalimentación obtenida a través de la evaluación permitirá repensar estratégicamente el diseño y la ejecución de futuros proyectos, garantizando así un impacto más significativo tanto en la formación del estudiantado como en el beneficio para la comunidad.

En resumen, el estudio confirma que el ApSU, integrado en asignaturas específicas, no solo cumple con los objetivos planteados, sino que también representa una herramienta efectiva para potenciar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores esenciales en la formación de los futuros profesionales. Además, la reflexión constante sobre la práctica contribuye a una mejora continua, asegurando una preparación más sólida y una visión más consciente de su futuro profesional. Las implicaciones prácticas para la enseñanza y el aprendizaje incluyen la importancia del aprendizaje colaborativo en la adquisición de conocimientos específicos, el impacto positivo en la comprensión de la realidad de los grupos implicados y el compromiso con las actividades físico-recreativas para la mejora social. Estos hallazgos destacan los beneficios potenciales de los procesos interdisciplinarios y colaborativos en la educación superior, particularmente en el contexto de la actividad físico-recreativa y la inclusión.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio revelan la importancia del aprendizaje a través del proyecto ApSU-ARFEM, destacando su carácter colaborativo, la adquisición de conocimientos específicos de actividades físico-recreativas, la mejora en las relaciones afectivo-emocionales y el impacto positivo en la comprensión de la realidad de los grupos implicados. Además, el estudio destaca la apuesta por las actividades físico-recreativas para la mejora de la cohesión social y generación de procesos inclusivos. Finalmente, la voz del alumnado es clave para comprender la experiencia que viven, tanto a nivel reflexivo como emocional. Estas conclusiones responden directamente a los objetivos planteados para

el estudio, demostrando la relevancia de los procesos colaborativos, los enfoques interdisciplinarios en la formación inicial en el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte orientada al aprendizaje inclusivo y desarrollo social.

Sin embargo, deben ser reconocidas ciertas limitaciones, como el carácter voluntario de la participación y el plazo específico para la recogida de datos. Otra limitación hace referencia a las valoraciones, experiencias y aportaciones desde el punto de vista de las asociaciones y usuarios que han participado en el servicio. En este sentido, tal y como plantean Monjas-Aguado et al. (2022), es importante incluir las voces de los agentes sociales implicados en el proyecto, garantizando así una participación dialógica y una mayor implicación de todas las partes, con el objetivo de generar proyectos coherentes y realmente participativos.

En cuanto a las perspectivas futuras de investigación, se sugiere la necesidad de seguir explorando el aprendizaje colaborativo en diferentes entornos educativos y los efectos a largo plazo de tales enfoques en el desarrollo social y académico.

Contribución de cada Autor: Introducción y revisión: M.J. L-M; M.E. P-M; Método-Análisis y supervisión: A.I. H-R y M.E. P-M; Discusión, conclusiones y revisión: M.J. L-M; M.E. P-M; A.I. H-R

Financiación: Esta investigación ha recibido ayuda de la Convocatoria de Grupos Docentes de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, bienio 22-23 y 23-24 de la Universidad de Almería, en la modalidad de grupos docentes para desarrollar proyectos relacionados con la igualdad de género y la diversidad, con código 23-24-1-46 (LabCorpoEDuca-M). También ha recibido apoyo en el Programa de Intercambio de Experiencias Profesionales 2023 de la Universidad de Almería. La investigación está vinculada a un contrato postdoctoral otorgado a la investigadora M.J.L. por la Junta de Andalucía (DOC_01290).

Agradecimientos: A las asociaciones: Asalsido, Asprodesa y URA CLAN; Unidad de Diversidad y Servicio Deportes de la UAL; y alumnado de grado de CCAFD y Grado Educación Infantil.

Conflicto de Intereses: “Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses”.

Referencias

- Capella, C., Gil, J., Chiva, O., & Corbatón, R. (2015). Promoción del emprendimiento social y la competencia docente en la aplicación de juegos motores y expresivos. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 138-143. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.9>
- Carrasco, S., & Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, 26, Artigo e26012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 1-15. <https://www.britisoc.co.uk/files/MSO-Volume-6-Issue-3.pdf>.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Río, J. (2021). 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>
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador, C. (2020). Service-learning in Physical Education Teacher Education: Towards a Critical and Inclusive Perspective. *Journal of Education for Teaching* 3, 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Clandinin, D. J. (2018). Reflections from a narrative inquiry researcher. *Learning Landscapes*, 11(2), 17-24. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.941>
- Coria, M. M. (2023). La universidad y el mundo laboral. Revisando el vínculo desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Tecnología y Ciencia*, 48, 10-21. <https://doi.org/10.33414/rtyc.48.10-21.2023>
- Cortés, P., Leite, A.E., Prados, M.E., & González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. Sancho, F. Fernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas & A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209-222). Octaedro.
- Daum, D., Marttinen, R., & 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>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manuel de investigación cualitativa. Vol. 4. Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Dunn, R.J., & Doolittle, S.A. (2024). Professional development for teaching personal and social responsibility. Past, present and future. *Journal Teaching in Physical Education*, 39(3), 347-356. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0226>
- Fernández, C., & García, J. (2019). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32 (1), 163-189. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20196>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González, B., & Prados, M.E. (2021). Con voz propia: la experiencia físico- deportiva de dos personas con síndrome de Asperger. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física*, 27:e27015. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.103004>
- González, B., Cortés, P., & Rivas, J.I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- González, M., Martínez, J., & Zúñiga, R. M. (2021). Impacto del proyecto “la magia de convivir” en la gestión pacífica de conflictos dentro del ámbito educativo. *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 5, 74–93. <https://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.21586>
- Gutiérrez, D., García, L.M., Segovia, Y., Fernández-Bustos, J.G., & González-Martí, I. (2024). Developing social and school facilitators for a positive school transition through a Sport Education and Service-Learning programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2319078>
- Hemphill, M.A., & Wright, P. (2024). Emotional Learning in Physical Education. *Human Kinetics Journal*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.1123/kr.2023-0075>
- Hu, Q., Li, P., Jiang, B., & Liu, B. (2023). Impact of a controlling coaching style on athletes’ fear of failure: Chain mediating effects of basic psychological needs and sport commitment. *Frontiers in Psychology*, 14, 1106916. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1106916>
- Lee, O., & Choi, E. (2015). The influence of professional development on teachers’ implementation of the teaching personal and social responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34 (4), 603-625. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0223>
- Lleixà, T., & Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133. <https://doi.org/10.4471/qre.2015.1138>.
- Mañas, M., Cortés, P., & Celada, B. M. (2020). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education*, 9 (3), 300-327. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>
- Mayor, D., & Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la Escuela-Comunidad-Universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 262–279. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18619>
- Monjas-Aguado, R., Martínez-Abajo, J., & Gamito-Gómez, R. (2022). Las entidades en el ApS. Un estudio para promover proyectos más participativos. *Didacticae*, 12, 21-31. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.21-31>
- Moreno, J. A., Huéscar, E., Pintado, R., & Marzo, J. C. (2019). Diseño y validación de la Escala de Apoyo a la Autonomía en Educación Superior. Relación con la competencia laboral del discente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 116-130. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25197>
- Pérez, A., Hortigüela, D., González, G., & Fernández, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183–198. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11735.1>
- Prados, M.E., & Rivas, J.I. (2020). Los lenguajes del cuerpo. Escenarios para interpretar la institución educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 37-56. <https://revistas.uv.cl/index.php/>
- Rivas, J. I. (2022). Construir identidades docentes transformadoras: La necesidad de otra formación del profesorado. En M. S. Saavedra (Coord.), *Horizontica 2021. La Utopía posible* (pp. 42-57). Editorial Escuela Normal Superior de Michoacán.

- Rodríguez, A. D., Villafuerte, J. S., Quijije, N. T., & Zambrano, C. M. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de down; La historia de la vida de mateo. *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 5, 37–56. <https://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797>
- Ruiz-Bejarano, A.M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 18 (1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychological Association*, 1, 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>.
- Sáez-Gallego, N. M. (2022). Efecto de una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestras de Educación Infantil. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 80-98. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.5>
- Salvador, C. M., Andrés, M. P., Fernández, M., & Salguero, D. (2023). Competencias, motivation, and engagement of university students through service-learning experiences. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16 (33), 25-40. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9192>
- Sánchez-Matas, Y., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & Hernández-Martínez, A. (2023). Aprendizaje-Servicio en la formación de los futuros docentes de Educación Infantil: Intervención basada en el movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 335-352 <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94658>
- Santos, M. L., Martínez, L. F., & Cañadas, L. (2018). Actividades Físicas en el Medio Natural, Aprendizaje-Servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- Santos, M.L., Martínez, L.F., Garoz, I., & García, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos educativos*, 27, 9-29. <http://doi.org/10.18172/con.4574>
- Suárez. D. H., & Dávila V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica: La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 350-373. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p350-373>
- Susinos, T., & Caballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>