

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232024000114035>

**APRENDIZAJE-SERVICIO, DISCAPACIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE:  
REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Service-learning, disability and teacher training: reflections from  
experience in physical education

CAROLINA WALESKA MARTINEZ ANGULO

*Universidad de Los Lagos, Chile*

*carolina.martinez@ulagos.cl*

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio se ha posicionado como un modelo pedagógico capaz de potenciar competencias inclusivas en el futuro profesorado. Este manuscrito tiene como objetivo reflexionar sobre el impacto del Aprendizaje-Servicio durante la formación inicial docente en Educación Física, enfocándose específicamente en su capacidad para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias para trabajar en contextos que involucran discapacidad. A partir de las experiencias prácticas de nuestro equipo académico y el apoyo de literatura especializada, se presentan reflexiones sobre el papel del Aprendizaje-Servicio como herramienta transformadora tanto para el alumnado como para el profesorado que participa de las experiencias. El artículo se encuentra organizado en cuatro apartados. En el primero se presenta una introducción. En segunda instancia se describe la relación entre Aprendizaje-Servicio y el desarrollo de competencias inclusivas en el futuro profesorado. Posteriormente, en el tercer apartado, se abordan los desafíos y oportunidades de la educación física frente la discapacidad. Finalmente, en el último apartado, se presentan algunas reflexiones de carácter práctico, especialmente centradas en los retos que enfrentan los docentes y estudiantes universitarios de educación física al

momento de implementar experiencias de Aprendizaje-Servicio en contextos asociados a discapacidad.

**Palabras clave:** Aprendizaje- servicio; educación física; inclusión; discapacidad; formación inicial docente.

#### ABSTRACT

Service-Learning has positioned itself as a pedagogical model capable of enhancing inclusive competencies in future educators. This manuscript aims to reflect on the impact of Service-Learning during initial teacher training in Physical Education, specifically focusing on its capacity to promote the development of skills and competencies for working in contexts involving disability. Drawing from the practical experiences of our academic team and the support of specialized literature, reflections are presented on the role of Service-Learning as a transformative tool for both students and educators participating in these experiences. The article is organized into four sections. The first presents an introduction. Secondly, the relationship between Service-Learning and the development of inclusive competencies in future educators is described. Subsequently, the third section addresses the challenges and opportunities of Physical Education regarding disability. Finally, the last section provides some practical reflections, particularly focusing on the challenges faced by Physical Education university teachers and students when implementing Service-Learning experiences in contexts associated with disability.

**Keywords:** Service-learning, physical education, inclusion, disability, and initial teacher training.

#### INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio(ApS) como enfoque metodológico lleva varias décadas utilizándose como una propuesta para integrar los

conocimientos teóricos de los estudiantes y la responsabilidad social en la comunidad. A partir de la década de los 60' se comienza a utilizar en Estados Unidos, para luego establecerse en otros países de Europa y América Latina (Opazo et al., 2019).

El ApS se relaciona con iniciativas de investigación, que tratan de demostrar que se pueden alcanzar los diversos resultados de aprendizaje que se pretenden y en paralelo fomentar el crecimiento personal, la responsabilidad social y la participación comunitaria (Beatrice, 2024). En este sentido, la promoción de metodologías que incorporen experiencias vividas ayudará en la adquisición de conocimientos más duraderos (Luo, 2024).

En la actualidad, esta metodología se ha extendido indistintamente a todas las áreas de la educación superior (Hermoso y Secanell, 2024), con evidencias de lo positivo de su implementación (Gil-Gómez, 2016). Por esta característica, el ApS se ha convertido en una herramienta multidisciplinar (Deeley, 2016), es decir, se puede aplicar en todo aquello que le resulte importante para el profesor de una disciplina, dado que permite relacionar lo aprendido en el aula, con las necesidades y los objetivos de cierta comunidad social ya que el ApS se enlaza con la variedad de pedagogías que unen el servicio comunitario y el estudio académico para que cada uno fortalezca al otro.

Si se profundiza en la teoría básica del ApS para explicar su naturaleza, tiene fuertes rasgos de la teoría de aprendizaje de John Dewey (Luo, 2024), donde la interacción del conocimiento y las habilidades con la experiencia son claves para el aprendizaje (Deeley, 2016). Asimismo, se vincula con los conceptos de justicia social, ciudadanía y comunidad para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios (Garcés et al., 2024). Como se mencionó anteriormente, la multidisciplinariedad que posee esta metodología, favorece el desarrollo de competencias docentes relacionadas con habilidades de aprendizaje, trabajo en equipo

o innovación, y con habilidades de desarrollo personal, como respeto a las diferencias sociales o responsabilidad comunitaria (Franco-Sola y Figueras, 2020).

Cuando se ha utilizado el ApS durante la formación del profesorado de Educación Física (EF), la evidencia tiende a demostrar que los futuros docentes obtienen vivencias y aprendizajes significativos, además de obtener una riqueza de valores que se ponen en juego en el ApS (Hermoso y Secanell, 2024; Lobo-de-Diego et al., 2024; Martín-García et al., 2021). Lo antes señalado, se debe a que el ApS permite que los docentes de EF en formación se encuentren tempranamente con la sociedad y sus problemas reales (Lobo-de-Diego et al., 2024). Esto último resulta fundamental, especialmente porque las aulas donde se desempeñaran esos educadores en el futuro son cada vez más diversas y, requieren por tanto, docentes capaces de atender las diferentes necesidades del estudiantado (Florian, 2008).

La diversidad está presente a lo largo de toda la trayectoria de un docente de EF, es así como los modelos educativos vigentes, como el propio ApS, buscan dar respuesta a los desafíos de la sociedad actual y además normalizar, a las personas con discapacidad (Novo-Corti et al., 2015). En este sentido, comprender que el aula es un lugar habitado por múltiples expresiones de diversidad, y por tanto un lugar complejo, resulta fundamental (UNESCO, 2005). Esto último supone, entre otros aspectos, que la EF así como todas las áreas del currículum escolar, deben apostar por desarrollar una educación de calidad que fomente el respeto y participación de todas las personas presentes en el aula, actuando como un motor de cambio social (Ríos, 2009).

Por su parte, Ainscow (2017) afirma que la inclusión es un proceso de transformación que implica aprender a vivir y convivir con las diferencias, para lo cual es fundamental la voluntad de todos los involucrados. En el ámbito de la EF, esto se traduce en diseñar

experiencias de aprendizaje que, a partir de la motricidad humana, promuevan el encuentro y la posibilidad construir otras formas de relación en el aula, basadas en la aceptación, reconocimiento y valoración de las diferencias (Salgado, 2013). Esto puede observarse en algunos estudios asociados al campo de la EF donde se utiliza ApS en contextos de capacidades diferentes, demostrando favorecer la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad (González y Cortés, 2016), además de la transmisión de valores y actitudes relacionados con la normalización, la igualdad y la inclusión social (Felipe-Rello y Tejero-González, 2020).

En concreto, este manuscrito tiene como objetivo reflexionar sobre el impacto del ApS durante la formación inicial docente en EF, enfocándose específicamente en su capacidad para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias para trabajar en contextos que involucran discapacidad. Asimismo, se abordan desde una perspectiva práctica y teórica, los beneficios, barreras y potencialidades de su implementación en los diferentes escenarios educativos presentes en la formación universitaria.

### **Aprendizaje-Servicio y discapacidad: un enfoque inclusivo en la formación docente**

En la actualidad la educación superior (sobre todo en especialidades pedagógicas), consciente de su rol formador, se esfuerza cada vez más en desarrollar una extensión o vinculación con el medio incorporando en la formación docente actividades que fomenten y refuercen el compromiso y la responsabilidad social en la formación del alumnado (Gazolla, 2021). Con este propósito, se busca crear espacios que fomenten el desarrollo de prácticas participativas, preparando a los futuros docentes para abordar

las diversas problemáticas presentes en la comunidad educativa a la que se enfrentarán en su futuro laboral (Martínez-Valdivia et al., 2022). Una alternativa que ha tomado fuerza en los últimos años, como estrategia anclada a la formación universitaria es la utilización de la metodología ApS, considerando que esta destaca por las experiencias prácticas y las oportunidades de aprendizaje académico que se pueden adquirir al trabajar y desarrollar actividades con una comunidad, además, de la posibilidad de intervenir en diferentes contextos y aportar soluciones a estas realidades sociales (García-Rico et al., 2021; Garcés et al., 2024, Mayor-Paredes y Guillén-Gámez, 2021).

En palabras de Durán (2022) “es un método docente que de forma muy gráfica supone llevar la Universidad a la calle y traer la calle a la Universidad”(p.217). Esta metodología experiencial permite trascender el aula de clases común aplicando la teoría en la práctica, en una actividad que pueda resultar significativa para los estudiantes en formación, conectándolos con las necesidades de la comunidad (Aramburuzabala y Cerrillo, 2023; Calvo et al., 2019; Pérez y Ochoa, 2017).

Debido a la aplicabilidad de esta metodología en diferentes contextos formativos de educación superior, se han desarrollado variadas revisiones sistemáticas que permiten dar cuenta del creciente interés por investigar al respecto, a su vez, estas investigaciones dan cuenta de cómo ha ido aportando en la formación y adquisición de competencias docentes (Cañadas, 2021; Martínez-Valdivia et al., 2022; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Calvo et al., 2019).

Desde el ámbito académico y la formación de nuevos profesionales, esta metodología ha reportado efectos positivos tras su implementación. Y se pueden encontrar reportes que dejan ver como el haber vivenciado procesos de ApS permite: generar aprendizajes y experiencias en torno al medio natural como escenario pedagógico (Santos-Pastor et al., 2018),

mejora en las actitudes hacia la inclusión (Abellán, 2021), impacta en el compromiso y responsabilidad social al favorecer la inclusión de grupos sociales vulnerados (García-Rico et al., 2021; Maravé-Vivas et al., 2022). Además, se destaca el papel que cumple esta metodología en la adquisición y reforzamiento de valores, los cuales sin duda aportarán a la formación integral del futuro docente (Franco-Sola y Figueras, 2020; Martín-García et al., 2021).

Un área en que se ha reportado efectos tras la utilización de ApS, es en la formación inicial del profesorado en EF, ya que en los procesos formativos de esta especialidad pedagógica se ha demostrado que la interacción de futuros docentes de EF con personas en situación de discapacidad impacta positivamente tanto al profesorado en formación, como a los socios comunitarios (Capella-Peris et al., 2020; Franco-Sola y Figueras, 2020; Santos-Pastor et al., 2018). Además, estas iniciativas impactan en el desarrollo de competencias para una educación inclusiva y mejora de las actitudes, lo que permite a futuro asegurar la equidad educativa, entendiendo que las aulas en las cuales se desempeñarán estos futuros docentes, cada vez más, albergan a una población diversa y se requiere de respuestas adecuadas a las diferentes necesidades del estudiantado (Florian, 2008). Otro aspecto positivo, que se reporta tras la implementación de ApS es el desarrollo de aspectos vinculados a la formación integral, como: la empatía, resiliencia, la concientización, la eliminación de creencias y prejuicios, lo que sin duda, será un aporte para el desarrollo de prácticas docentes inclusivas (Maravé-Vivas et al., 2022; Martínez-Valdivia et al., 2022).

En este mismo sentido, un estudio desarrollado por Abellán (2019) menciona un aumento en la percepción de preparación para trabajar con estudiantes con discapacidad en las clases de EF, al mismo tiempo generó valoraciones positivas por parte de los beneficiarios del servicio.

Por todo lo anterior, la incorporación del ApS en el contexto universitario resulta fundamental, ya que permite integrar la teoría con la práctica en escenarios reales, favoreciendo tanto el aprendizaje significativo como el desarrollo de competencias inclusivas (Martínez-Valdivia et al., 2022).

Una experiencia concreta de esta aplicación se encuentra en el proyecto desarrollado por estudiantes de la carrera Técnico Deportivo de la Universidad de Los Lagos, el cual demuestra cómo el ApS puede generar impacto positivo en los estudiantes, la comunidad educativa y las familias involucradas, promoviendo no solo la inclusión, sino también el compromiso social y la formación integral de los futuros docentes.

Un ejemplo es el proyecto desarrollado por los estudiantes de la carrera Técnico Deportivo el año 2023, como parte de las iniciativas de Vinculación con el Medio de la Universidad de Los Lagos, específicamente el concurso interno Talento Joven. Este buscaba **“Promover la vida sana y el ejercicio físico en personas con discapacidad múltiple a través del aprendizaje servicio”**. La iniciativa involucró a tres estudiantes que voluntariamente decidieron postular y vincularse con una escuela de educación especial que atendía a niños y niñas con discapacidad múltiple. Es importante mencionar que dichos estudiantes ya habían cursado la asignatura deporte inclusivo y a través de ella habían podido interactuar con niños y niñas que presentaban discapacidad.

El proyecto se ejecutó en concordancia con los pasos mencionados por García Rico et al., (2021) en sus intervenciones de ApS y actividad física deportiva, que son:

1. Observación inicial-diagnóstico: La principal finalidad de este punto fue familiarizarse con el contexto, conocer sus necesidades

en relación con la actividad física. Se reunieron los estudiantes universitarios involucrados, la docente guía, la directora y profesores de la escuela especial. Se manifestó la necesidad de realizar actividad física no solo a los niños y niñas de manera regular sino que también intervenir con las familias en un trabajo integral. Este paso fluyó de manera ágil, ya que la escuela cuenta con un convenio de colaboración mutua firmado con la universidad, lo que acorta los tiempos de coordinación de las iniciativas y que en algunas investigaciones se presenta como una limitación de los proyectos ApS (Palape et al., 2022).

2. Diseño de un plan: se delimitaron tipos de actividades y cuidados específicos para la población a intervenir, duración, espacios y responsables para las actividades. Destacando la participación de los estudiantes en este proceso, en donde asumen tareas, roles y responsabilidades, las cuales se describen como elementos básicos del ApS (Durán, 2022).
3. Intervención: Se realizaron actividades lúdicas y recreativas una vez a la semana durante dos meses para aproximadamente ocho niños y niñas, en dependencias de la universidad. Las sesiones estuvieron a cargo de los estudiantes universitarios en compañía y orientación permanente del profesor de EF de la escuela. Además, se realizaron dos charlas para padres y apoderados en relación con temáticas de interés asociadas a estilo de vida y enfermedades cardio metabólicas. Estas sesiones fueron realizadas por una nutricionista que forma parte de los docentes de la carrera Técnico Deportivo y que durante ese semestre se encontraba dictando clases a los estudiantes participantes de la asignatura "Nutrición aplicada al deporte y la salud". Este punto, se puede relacionar con el estudio que menciona, no solo el

alumnado de la escuela y el alumnado universitario participan, sino que al mismo tiempo los apoderados también sacan provecho de la actividad, considerando que el servicio aportó beneficios a todos sus implicados (Capella et al., 2014).

4. Evaluación de la intervención: La retroalimentación por parte de la docente guía se realizaba cada semana luego de ejecutarse la actividad y al finalizar la intervención se realizó una reunión para evaluar los alcances de la experiencia y las mejoras que se pueden incorporar para años posteriores.
5. Exposición de las experiencias: Se presentó la experiencia por parte de un representante del alumnado universitario. Este realizó una exposición a sus pares abordando lo importante de convivir con esta población para poder desmitificar algunas creencias y prejuicios en el trabajo con ellos. Además mencionó las competencias que obtuvieron como complemento en su formación académica e integral, las cuales sin lugar a dudas los fortalecen con una mejor autoeficacia y actitudes para un futuro laboral vinculado a población en situación de discapacidad. En esta etapa final de los proyectos de ApS se destaca el carácter altruista y colaborativo del proceso como consecuencia del trabajo realizado, así como también se puede destacar la alegría por asimilar el impacto positivo que se ha logrado dejar en el otro y en el mismo (Martín-García et al., 2021).

## **Educación Física y discapacidad: desafíos y oportunidades. La Educación Física como área para la inclusión de estudiantes con discapacidad.**

La EF es una disciplina primordial en la formación integral de los estudiantes y por ello es relevante que todos y todas puedan ser partícipe de la clase de EF (Pérez, 2023). A su vez, la diversidad presente en las aulas escolares hace necesario que la disciplina incorpore elementos que le permitan ser una EF inclusiva. A pesar de las aspiraciones por contar con una EF inclusiva, esta enfrenta diversos desafíos y oportunidades en la promoción de espacios que integren a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades. Sin embargo, diversos estudios señalan que aún persisten barreras que limitan la participación plena de las personas en situación de discapacidad, en donde factores como la falta de formación específica del profesorado, la carencia de recursos adecuados y prácticas pedagógicas normalizadoras, dificultan la integración efectiva del alumnado con discapacidad en las clases de EF (Dixon et al., 2022; Jiménez y Figueroa-Céspedes, 2023).

Una EF que aporte a una educación inclusiva en la escuela es un desafío permanente y actual para las universidades (Díaz y Rubinstein, 2021). La formación docente universitaria debiese entregar las competencias y conocimientos que se necesitan para llevar a cabo una educación inclusiva. Diversos estudios manifiestan que el generar espacios durante la formación docente que propicien el conocer e interactuar con escuelas especiales o personas en situación de discapacidad, aportará a futuro en la relación respecto del conocimiento previo de la discapacidad, percibirse mejor preparados para adaptar tareas, mejorando la disposición y actitudes frente a esta población (Abellán et al., 2019; Solís y Borja, 2021).

La EF, por su naturaleza práctica, se complementa y presenta un espacio idóneo para aplicar la metodología ApS, desarrollando habilidades prácticas y competencias, pasando de un modelo de aprendizaje tradicional a uno más colaborativo (Capella et al., 2014; Franco-Sola y Figueras, 2020). Además, resulta interesante que a través de intervenciones de esta metodología se pueda cambiar el foco y “poner el acento en la dimensión cualitativa y no en la cuantitativa de la disciplina, alejándonos definitivamente de planteamientos reduccionistas orientados exclusivamente al rendimiento” (Franco-Sola y Figueras, 2020, p. 117). Esta última frase en donde se menciona el rendimiento físico, ha caracterizado permanentemente la clase de EF y con esto ha conseguido la exclusión de personas en situación de discapacidad, ya que cuando los docentes abordan la relación con el otro a través de discursos y prácticas punitivas centradas únicamente en lo conductual y adoptan una lógica homogeneizadora, limitan la posibilidad de un encuentro genuino con el otro en su singularidad, anulando así las diversas formas de ser, estar y pensar que este puede ofrecer (Jiménez y Figueroa-Céspedes, 2023).

En un estudio realizado por Capella et al., (2014) las estudiantes universitarias participantes exponen abiertamente la importancia de vivir la experiencia de ApS trabajando e interactuando con niños y niñas con diversidad funcional, lo que les permitió conocer otras maneras de intervenir, diferentes a las usadas comúnmente y además pudieron mejorar sus competencias docentes. En la misma línea, un estudio de Franco-Sola y Figueras (2020) “evidencian la potencialidad de la metodología ApS que consigue activar los aprendizajes del alumnado en todas sus dimensiones: la cognitiva, la emocional y la social” (p.122). Así mismo, otros estudios concluyen que las experiencias que involucran ApS y EF han reportado efectos positivos en la formación inicial, pudiendo aportar a formar ciudadanos más comprometidos y preparados para

afrontar los desafíos sociales presentes en su entorno más cercano (García-Rico et al., 2021; Maravé-Vivas et al., 2022).

Aunque la implementación de una EF inclusiva enfrenta desafíos significativos, también ofrece oportunidades valiosas para el desarrollo profesional docente, la innovación pedagógica y la promoción de una cultura de inclusión y respeto en el entorno escolar.

### **Barreras y prejuicios en la práctica docente y cómo eso se puede enfrentar desde el ApS.**

Las barreras actitudinales y los prejuicios en la práctica docente constituyen obstáculos significativos para la inclusión efectiva de personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo (García-Rico et al., 2021). Superar estas barreras requiere un compromiso colectivo de aceptación y respeto, así como la implementación de políticas públicas y programas de sensibilización que promuevan una educación verdaderamente inclusiva (Díaz y Rubinstein, 2021; García-Rico et al., 2021; Maravé-Vivas et al., 2022).

Díaz y Rubinstein (2021) mencionan que “mediante el contacto mantenido con personas con discapacidad a través de propuestas inclusivas de actividad física, deporte, y EF, las actitudes de los estudiantes cambian positivamente, dejando atrás perspectivas estigmatizantes hacia el colectivo de personas con discapacidad” (p.8). Según Jiménez y Figueroa-Céspedes (2023), las representaciones sociales de los docentes pueden constituir barreras actitudinales que afectan el trabajo pedagógico con estudiantes que presentan diferencias cognitivas lo que limita la participación plena de estos estudiantes en el entorno educativo.

Las actitudes y autoeficacia que los estudiantes poseen serán de gran relevancia al momento de trabajar con personas en situación de discapacidad,

siendo gran parte de ella moldeada por la formación docente recibida, en donde se espera se generen acciones pedagógicas que permitan llevar la teoría a contextos reales y se estimule a un estudiante crítico y reflexivo del ámbito en que se instalará a futuro como docente (Solís y Borja, 2021). Para tener en cuenta, un estudio desarrollado por Abellán (2021) menciona la importancia del primer contacto entre los estudiantes y las personas en situación de discapacidad, ya que en este estudio se dio de manera negativa, principalmente por la tensión que generó en los estudiantes universitarios el planificar algo que no se pudo realizar a cabalidad por las altas necesidades que requería la población con la que se intervino. Producto de esto, se sugiere iniciar con población en situación de discapacidad que requieran menos apoyo para afianzar el trabajo de los estudiantes y se vayan sintiendo más competentes de forma gradual.

En esta perspectiva, los proyectos que desarrollan ApS son adecuados para desarrollar competencias profesionales y ética en los estudiantes, lo que puede aportar a la mejora de la comprensión de la realidad que nos rodea, para posteriormente poder intervenir en ella de manera adecuada (Martín-Ondarza et al., 2022), además para llevarlos a cabo se debe cumplir con algunos pasos que pueden evitar experiencias negativas como la que mencionamos anteriormente. Sin duda, elegir un socio comunitario adecuado, planificar de manera bidireccional entre los involucrados para beneficiarse de manera recíproca, observar las necesidades que existen y por último intervenir con retroalimentación permanente serían las bases para poder hacer exitosa una experiencia de ApS.

Otra experiencia de ApS en la Universidad de Los Lagos pero con estudiantes de la carrera de EF y que ha aportado en entregar experiencias y formar docentes con una perspectiva inclusiva, es el desarrollo de actividades con diferentes grupos que albergan a niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad física e intelectual de la ciudad, en donde por

grupos de estudiantes van asistiendo a ejecutar actividades físico-deportivas.

Las actividades inician con elegir un socio comunitario dispuesto a recibir a los estudiantes universitarios, en este caso resultan ser dos escuelas especiales que atienden a personas con multidéficit, con las cuales hace varios años se viene trabajando y aportando de manera bidireccional. Una de las primeras actividades de este proyecto es la visita de un profesional de la escuela, quien contextualiza a los estudiantes acerca de su establecimiento educacional, características, necesidades, cuidados que se deben tener y formas o estrategias de intervención. Luego los grupos de estudiantes, asisten a una primera sesión como apoyo al profesor de EF del centro para poder observar en terreno las formas de trabajar, el tipo de comunicación que se utiliza y conocer las habilidades de los niños, niñas y jóvenes, para en las sesiones posteriores poder planificar actividades adecuadas al contexto y necesidades.

En cada sesión se lleva un registro que deben completar al finalizar los estudiantes universitarios, el cual incluye la descripción de las actividades y preguntas abiertas en donde cada uno debía aportar como por ejemplo: ¿qué aprendimos el día de hoy?, ¿qué dificultades tuvimos para llevar a cabo la actividad? (de ser así cómo lo resolvieron), ¿qué metodologías utilizamos el día de hoy?.

Dicho registro es revisado por el docente de la asignatura “Actividad física y salud para grupos especiales” y retroalimentado en la clase siguiente. De esa manera, los grupos que pasan primero a describir su interacción en la escuela, pudieron ir entregando consejos y recomendaciones a sus compañeros para mejorar la intervención más adelante.

Al finalizar las sesiones cada grupo entregó un informe de cierre que reúne toda la información de la experiencia e incluye una reflexión final, en donde podemos encontrar opiniones como :

- “ Fue muy motivante conocer y aprender de cada uno, totalmente inspirador a seguir creciendo como profesional y tener las herramientas suficientes para ser un aporte para ellos”, lo que se relaciona con describir la intensidad de la experiencia vivida por el alumnado, que es tal que logra despertar un sentimiento de satisfacción personal único, difícil de equiparar con otras vivencias adquiridas durante su formación inicial (García Rico et al., 2021).
- Otra opinión que podemos rescatar es “ *saber escuchar, empatizar con ellos, darle su tiempo y no juzgar son la clave para establecer una relación positiva con ellos, porque son niños increíbles, muy inteligentes y con una gran sensibilidad*”.

Esta última opinión apunta a lo beneficioso que son las experiencias ApS en el desarrollo social de los estudiantes en formación, transformando sus percepciones y aportando a la disminución de prejuicios en el trabajo con esta población, los que sin duda en nada aportan a conseguir una sociedad más justa y equitativa (Martín-Ondarza et al., 2022; Aramburuzabala y Cerrillo, 2023).

Luego de lo descrito, es relevante mencionar que el desarrollo de proyectos de ApS favorece la reflexión crítica y reflexiva de los profesores y estudiantes de EF, ya que se puede asegurar que si a lo largo de su formación académica fueron a realizar acciones e intervenciones en contextos reales, estarán mejor capacitados para trabajar con la comunidad cuando egresen de las universidades (Deleey, 2016; Freire, 1980). Por ende, al estar situados desde contextos reales, los aprendizajes permanecerán en el estudiante de forma implícita, para futuras

intervenciones, donde ellos serán capaces de reconocer las singularidades de la comunidad con la cual trabajaron.

### **Reflexiones desde la práctica: aprendizajes y retos.**

El aprendizaje experiencial es capaz de potenciar, a partir de la reflexión, el desarrollo de competencias, conocimientos y saberes a un nivel profundo (Martín-Ondarza et al., 2022; Aramburuzabala y Cerrillo, 2023). Todo ello, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y de la adquisición de nuevos esquemas, que se generan para poder comprender la totalidad de la experiencia y así transformarse en un aprendizaje significativo, que conduce la búsqueda y crecimiento por medio de la innovación a la enseñanza-aprendizaje (Martín-Ondarza et al., 2022).

Como se puede apreciar a lo largo del manuscrito, en el ámbito de las experiencias de aprendizaje, destaca la vivencia directa de las situaciones y la aplicación de conocimientos adquiridos durante la trayectoria universitaria de los estudiantes (Durán, 2022). De este modo, la metodología de ApS propuesto y socializado en este manuscrito, permite que las experiencias en contextos reales sean mucho más significativas para los estudiantes, facilitando la construcción de aprendizajes perdurables (Deeley, 2016). Los estudiantes se convierten así en protagonistas de su aprendizaje, gracias a la naturaleza activa del ApS, diferenciándose de este modo de otras propuestas que no consideran la implementación de experiencias con la comunidad.

Como queda en evidencia, el ApS es un modelo pedagógico experiencial y beneficioso tanto para los estudiantes de formación inicial del profesorado como para los individuos del grupo social con el cual se trabaja (Santos-Pastor et al., 2018). Es decir, existen beneficios en su

implementación puesto que los estudiantes aplican contenidos y objetivos de aprendizaje de una asignatura, lo que hace que los resultados sean más significativos para ellos, mientras paralelamente su profesorado puede comprobar en terreno su desempeño práctico y tomar posibles decisiones de mejora (Martín-Ondarza et al., 2022; Aramburuzabala y Cerrillo, 2023).

Aunque se han destacado las fortalezas del ApS en la formación inicial docente, varias investigaciones (Santos-Pastor et al., 2020; Sartor-Harada et al., 2020, Mayor et al., 2023; Palape et al., 2022; Francisco-Garcés et al., 2024) han identificado dificultades en su implementación, como la coordinación de tiempos entre docentes, estudiantes y socios comunitarios, el esfuerzo adicional que supone llevar adelante todas las acciones de un proyecto de este tipo, y el escaso reconocimiento institucional. Estos estudios mencionados, evidencian que los procesos asociados a ApS, al igual que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje son fenómenos complejos, influenciados por las múltiples interacciones que se generan entre los diversos elementos que convergen en su aplicación.

Más allá de sus limitaciones, es fundamental seguir promoviendo estas experiencias en la formación inicial docente de EF, ya que permiten incorporar mejoras continuas, evitar errores anteriores y fomentar mejores prácticas con la comunidad. Observar cómo los estudiantes aprenden unos de otros, empatizan, modifican su propia práctica y superan prejuicios es una de las mayores motivaciones para seguir adelante implementando este modelo pedagógico. A su vez, recibir retroalimentación directa desde los socios comunitarios y desarrollar un diálogo con ellos respecto cómo mejorar la formación docente y profundizar la responsabilidad social de las universidades, supone una valiosa oportunidad de aprendizaje. Con estos dos ámbitos cubiertos se

está realmente dando sentido a esta metodología experiencial y bidireccional.

El ApS plantea desafíos tanto a nivel personal como institucional que deben ser abordados para maximizar su potencial. A nivel personal, resulta fundamental sistematizar mejor las experiencias realizadas, permitiendo aportar con mayor rigurosidad científica a la divulgación y el uso de esta metodología. Asimismo, sería valioso desarrollar estudios que combinen el ApS con otras metodologías o formas de evaluación para analizar su impacto en la formación docente dentro del área de EF. Desde el ámbito institucional, el ApS representa una herramienta clave para que las universidades interactúen con el entorno, promoviendo tanto una formación integral de profesionales como el desarrollo de acciones vinculadas al compromiso social de las universidades.

En la educación superior, especialmente en la EF, el ApS es un potente modelo que, además de facilitar el logro de aprendizajes formales, transforma las percepciones psicosociales de los estudiantes, señalando habitualmente que se sienten más felices, motivados y comprometidos con la intervención. Al mismo tiempo, el ApS actúa sobre diversas necesidades del entorno social, generando propuestas y acciones de mejora que impactan de manera positiva en la realidad.

En síntesis, la inmersión en contextos sociales diversos durante la formación docente o formación técnica, no sólo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que los capacita de mejor manera para enfrentar los desafíos de su profesión. A través del ApS, se fomenta el desarrollo de competencias transversales asociadas al respeto y valoración de la diversidad, la gestión de ambientes diversos, actuaciones éticas y compromiso con la comunidad.

## Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación*, (27), 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 28(1), 143-156.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1) 39-49.
- Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2023). Service-learning as an approach to educating for sustainable development. *Sustainability*, 15(14), 11231. <https://doi.org/10.3390/su151411231>
- Beatrice, D. (2024). Study on the Impact of Service-Learning on the Whole Person Development: A Student Perspective. In *Effective and Meaningful Student Engagement Through Service Learning* (pp. 94-108). IGI Global.
- Butin, D. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Springer.
- Calvo, D., Sotelino, A. y Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en Educación Primaria: una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 611-617. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68972>
- Cañadas, L. (2021). Aprendizaje-Servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: una revisión sistemática. *Educação e pesquisa*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>

- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 465-472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). Service-Learning Methodology in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Díaz, E. y Rubinstein, S. (2021). Procesos de inclusión educativa y actividad física en personas con discapacidad. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 1. 10.28997/ruefd.v14i2.1
- Dixon, K., Braye, S. y Gibbons, T. (2022). Still outsiders: The inclusion of disabled children and young people in physical education in England. *Disability & Society*, 37(10), 1549-1567. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1907551>
- Durán, A. (2022). Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora. *Revista De Educación Y Derecho*, (1), 215-238. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37700>
- Felipe-Rello, C. y Tejero-González, M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37(37), 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 35(4), 202-208. [10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x)

- Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 114-123. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Freire, P. (1980). La educación como práctica de la libertad. *Siglo XXI*.
- Garcés, X., García, C., Santos-Pastor, M., & Bartoll, O. (2024). Retos, fortalezas y debilidades en la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la educación física. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (20), 83-98.
- García-Rico, L., Martínez, L. y Santos-Pastor, M. (2021). El Aprendizaje-Servicio Universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 149-165. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400149>
- Gazzola, A. (2021). El compromiso social como fundamento del concepto de universidad pública. *Revista Compromiso Social*, 2(6), 41-46. <https://doi.org/10.5377/recoso.v3i6.13510>
- Gil-Gómez, J. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana/A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- González, J. y Cortés, M. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 105-120. <https://doi.org/10.25115/psyse.v8i2.454>
- Hermoso, R. y Secanell, I. (2024). Learning-service in High-school: Systematic review from physical education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35).

- Jiménez, N. y Figueroa-Céspedes, I. (2023). Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las representaciones sociales de docentes. *Revista enfoques educacionales*, 20(1), 76-100. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70232>
- Lobo-de-Diego, F., Monjas-Aguado, R., y Manrique-Arribas, J. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of physical education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35).
- Luo, G. (2024). The Contributions of John Dewey's Philosophy of Pragmatism to an Understanding of Education and Its Reform. *Journal of Education and Educational Research*, 10(2), 224-228. <https://doi.org/10.54097/8evhak06>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Moliner, O. y Capella-Peris, C. (2022) Service-Learning and Physical Education in Preservice Teacher Training: Toward the Development of Civic Skills and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42 (4), 631-639. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0094>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad. Revista de educación*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Martín-Ondarza, P., Redondo-Corcobado, P. y Gálvez, B. (2022). El potencial del Aprendizaje Servicio en la reducción de prejuicios de los futuros educadores: una intervención educativa de contacto directo intergrupar. *Foro de Educación*, 20(1), 214-239. <https://doi.10.14516/FDE.956>
- Martínez-Valdivia, E., Burgos-García, A. y Pegalajar-Palomino, M. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la

- formación del docente. *Perfiles educativos*, 44(177),58-77.<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653>.
- Mayor-Paredes, D. y Guillen-Gamez, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515–524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>
- Mayor, D., Solís, M. y de la Concepción, A. (2023). Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de Aprendizaje-Servicio. Un estudio cualitativo. *Revista complutense de educación*, 34(4) 919-929.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Mcilrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 71(3). <https://10.13042/Bordon.2019.03.0001>
- Palape, I., Sepúlveda, G., Bizkarra, M. y Gamito, R. (2022). Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (13), 1-18. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.1>
- Pérez, I. (2023). Inclusión en el aula de Educación Física: superando barreras y fomentando la participación de todos. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 3(3), 01-05.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>

- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 31(1). <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61836>
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.
- Salgado, F. (2013). Desarrollo humano, experiencia corporal, vínculo social y Educación Física: notas y abstracciones desde la experiencia de campo. *Educación Física y Deporte*, 32(1), 1337-1347.
- Santos-Pastor, M., Cañadas, L. y Martínez-Muñoz, L. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 509-517.
- Santos-Pastor, M., Martínez, L. y 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>
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Solis, P. y Borja, V.(2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>

*Carolina Walesca Martínez Angulo*

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0