



## ENSAYOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 96, 2022, e5790316  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555



# Aprendizaje-Servicio a través de actividades físico-deportivas y Educación Física en contextos universitarios con diversidad cultural

*Service-Learning through physical-sports activities and Physical Education in university contexts with cultural diversity*

**Oscar CHIVA-BARTOLL**

<https://orcid.org/0000-0001-7128-3560>

[ochiva@uji.es](mailto:ochiva@uji.es)

Universitat Jaume I de Castellón, España

**Pedro Jesús RUIZ-MONTERO**

<https://orcid.org/0000-0001-9349-2479>

[pedrorumo@ugr.es](mailto:pedrorumo@ugr.es)

Universidad de Granada, España

**María MARAVÉ-VIVAS**

<https://orcid.org/0000-0003-2668-014X>

[marave@uji.es](mailto:marave@uji.es)

Universitat Jaume I de Castellón, España

**Celina SALVADOR-GARCIA**

<https://orcid.org/0000-0001-7128-3560>

[celina.salvador@unir.net](mailto:celina.salvador@unir.net)

Universidad Internacional de la Rioja, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790316>

### RESUMEN

La metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) proporciona al alumnado un escenario necesario para aprender autónomamente, combatir injusticias sociales y adquirir competencias profesionales. Si hablamos de actividades físico-deportivas (AFD) como herramienta para favorecer la inclusión social de colectivos migrantes y/o con diversidad cultural los beneficios en el alumnado universitario implicado son muy amplios. El objetivo del presente estudio es analizar el estado de la cuestión y situación actual del ApS a través de AFD en contextos universitarios que trabajan con este tipo de colectivos. Todo ello, con un argumento sólido mediante una revisión de la literatura con un resultado de diez estudios, sistemáticamente seleccionados, que van desde 2003 el más antiguo a 2019 el más novedoso. Como conclusión, diversos contextos donde se ha implementado ApS con colectivos vulnerables de diversidad cultural han mostrado su gran utilidad en el desarrollo de diversas competencias y valores, así como adquisición de contenidos relacionados con las AFD.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio; educación física; universidad; diversidad.

### ABSTRACT

The Service-Learning (SL) methodology provides students with a necessary scenario to learn autonomously, address social injustices and acquire professional skills. If we talk about physical activity and Sports (PAS) as a tool to promote the social inclusion of migrant groups and/or with cultural diversity, the benefits in the university students involved are very wide. The aim of this study is to analyze the state of the art and current situation of SL applied through PAS in various university settings that work with this type of social groups. All this, with a solid line of reasoning through a literature review with a result of ten studies, systematically selected, ranging from 2003 the oldest to 2019 the newest. In conclusion, when SL is applied in contexts targeting vulnerable groups that are culturally diverse, it comes with the development of competencies and values, as well as the acquisition of PAS related content.

**Keywords:** service-learning; physical education; university; diversity.

Recibido: 17-07-2021 • Aceptado: 05-11-2021



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación universitaria y la diversidad cultural están empezando a surgir nuevos posicionamientos formativos que aspiran a responder con fuerza a los actuales retos sociales y culturales. Algunas de estas propuestas incluyen iniciativas que vinculan la educación universitaria con el desarrollo sociocomunitario. En esta línea, entender la educación universitaria en el campo de las ciencias de la actividad física y del deporte nos aproxima a un proyecto sociocrítico que se erige como un fin en sí mismo (Felis-Anaya et al., 2018). Dicho proyecto abre las puertas a iniciativas vehiculadas a través de modelos pedagógicos activos y experienciales, capaces de contribuir no solo a una mejor formación del alumnado, sino también a la mejora de la calidad de vida de las comunidades. Hablamos de propuestas que fomenten y capaciten a las personas participantes para extender y desarrollar la práctica física en sus comunidades. Al mismo tiempo, la práctica de actividad física posee unas características específicas que, adecuadamente aprovechadas, tienen grandes potencialidades para generar espacios de conexión interpersonal y social entre las personas y los grupos implicados (Chiva-Bartoll et al., 2021a; García-Rico et al., 2021). Pero para ello es necesario impulsar métodos educativos en la Educación Física (EF) y su didáctica que no solo promuevan el aprendizaje en, sino también a través de la práctica física.

Uno de los modelos pedagógicos activos y globalizadores que más se está extendiendo en los últimos tiempos en la universidad es el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Carson & Raguse, 2014; Chiva-Bartoll et al., 2019a). Este modelo proporciona al alumnado el escenario necesario para aprender autónomamente a la vez que resuelve y/o combate necesidades e injusticias sociales. El ApS contiene, además, un incuestionable carácter reflexivo y experiencial, centrado en operar en situaciones sociales reales (Chiva-Bartoll et al., 2020a). Su aplicación combina de forma indisoluble procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, aspirando a facilitar una comprensión reflexiva de los contenidos curriculares vinculados a realidades sociales, con el objetivo de mejorar la capacidad crítica del alumnado y beneficiar a la comunidad (Chiva-Bartoll et al., 2020b; Furco & Billig, 2002).

El ApS congrega una serie de elementos concretos sobre los que se edifica su estructura (Chiva-Bartoll, & Fernández-Rio, 2021): (1) el servicio debe estar relacionado con el plan de estudios y totalmente vinculado a los objetivos de la asignatura, proporcionando un aprendizaje significativo; (2) debe haber una implicación y un acuerdo mutuo entre las personas participantes (estudiantado, colectivos receptores, entidades sociales) a la hora de identificar y definir la necesidad social; (3) se necesita asegurar una formación adecuada del alumnado antes de tomar parte en el servicio; (4) se deben sistematizar procesos de reflexión formal antes, durante y después del servicio (a ser posible, la reflexión debe interpelar el sentir crítico y político del alumnado); (5) debe haber un procedimiento claro para evaluar el progreso y los resultados de los objetivos, tanto los de aprendizaje como los de servicio; (6) el programa de ApS debe atender una necesidad real, evitando además conflictos con empresas privadas que presten servicios similares; (7) deben existir tareas que visibilicen el trabajo realizado por el alumnado para obtener el reconocimiento social; (8) el resultado del proyecto debe implicar una transformación social real, aportando equidad y justicia social a la comunidad involucrada; (9) cualquier programa de ApS debe surgir de una planificación bien fundamentada, donde los objetivos de aprendizaje y los de servicio estén perfectamente definidos; (10) siempre que sea posible (dependiendo de la edad y autonomía del alumnado), la toma de decisiones estará presente en las distintas fases del programa.

Por otra parte, el ApS presenta una enorme riqueza en cuanto a posibilidades y modalidades de actuación y aplicación. En particular, Furco (2002) describe cuatro modalidades: (1) servicio directo, (2) servicio indirecto, (3) denuncia y (4) servicio de investigación. El servicio directo se basa en la existencia de una interacción o contacto directo entre el alumnado participante y el grupo o colectivo receptor del servicio. En segundo lugar, el servicio indirecto lo componen aquellos programas que prescinden de la interacción personal entre el alumnado y las personas beneficiarias. Por su parte, la modalidad de denuncia consiste en promocionar campañas de concienciación, denuncia y sensibilización social sobre aspectos relacionados con el currículo de la asignatura. Por último, el servicio de investigación centra sus esfuerzos en compilar información de carácter técnico o de difícil acceso, con el objeto de sistematizarla y hacerla más accesible a posibles grupos sociales de la comunidad que la pudieran necesitar.

La expansión actual del ApS es perceptible en multitud de disciplinas y niveles educativos, siendo cada vez más abundantes los estudios que investigan sus efectos (Novak et al., 2007). Este rápido incremento ha sido posible gracias a profesionales e investigadores entre los que no faltan representantes del ámbito de la actividad física y el deporte (Capella-Peris et al., 2020; Gil-Gómez et al., 2015). Específicamente, Butin (2003) plantea un modelo interpretativo que clasifica sus efectos en torno a cuatro perspectivas: (1) la técnica, (2) la cultural, (3) la política y (4) la post-estructural. La perspectiva técnica se focaliza en la efectividad del proceso educativo, fijándose en la cantidad y calidad de los aprendizajes adquiridos por el alumnado (Seban, 2013). La categoría cultural tiene su reflejo en el conjunto de habilidades y valores sociales desarrollados con la experiencia de ApS, centrándose específicamente en la comprensión de la diversidad. Por su parte, la perspectiva política desarrolla en el alumnado una reinterpretación del mundo en base a cómo ciertos grupos sociales dominan sobre otros, ayudándole a entender las relaciones de poder subyacentes a muchos fenómenos sociales. Finalmente, la perspectiva post-estructural centra la mirada en la construcción identitaria y de la personalidad individual del alumnado participante (Chiva-Bartoll et al., 2021b; Chiva-Bartoll et al., 2020c)

En particular, el trabajo que aquí presentamos se centra en profundizar sobre el conocimiento de la perspectiva cultural, centrada en la comprensión de la diversidad social y cultural del alumnado. Este escenario presenta desafíos específicos para las disciplinas relativas al ámbito de las actividades físico-deportivas (AFD), ya que el trabajo socialmente crítico ha demostrado que el empoderamiento social y la emancipación son propósitos importantes de la EF (Devis-Devis, 2006; O'Sullivan, 2018). En este sentido, la capacidad de enseñar con éxito a alumnado en contextos con población de diversos orígenes culturales (migrantes, minorías étnicas, refugiados, menores extranjeros no acompañados) requiere, en educación superior, la implementación de modelos pedagógicos como el ApS que les permitan adquirir y aplicar los aprendizajes en condiciones reales (Chambers & Lavery, 2012). La puesta en práctica de ApS en contextos con altas tasas de población migrante y diversidad cultural propicia la comprensión del estudiantado universitario implicado hacia los demás desde una perspectiva humana y social, a la vez que también mejora las habilidades interpersonales y de resolución de conflictos (Ruiz-Montero et al., 2019).

Así pues, en contextos de diversidad cultural el ApS representa la posibilidad de apostar por un enfoque educativo capaz de desarrollar saberes y habilidades académicas, así como valores cívicos y una conciencia crítica que capacite al alumnado para su vida personal y profesional. De entrada, la multiculturalidad y la interculturalidad representan conceptos complejos, con diferentes interpretaciones y significados en función del enfoque social, político y disciplinario del que se parte (Wieviorka, 2010). El diálogo horizontal entre colectivos de diversidad cultural, entre otros tipos de colectivos, facilita el conocimiento recíproco de identidades y conocimiento, al igual que fomenta la reflexión, comprensión y un cambio de mentalidad (Chiva et al., 2016; Martínez & Folgueiras, 2015). Por tanto, es necesario aclarar cómo los entendemos en este trabajo, ya que los retos de la diversidad cultural son muchos y muy complejos. Más allá del concepto idealizado (y romántico) de diversidad multicultural que existía a principios del milenio, lo que proponemos aquí es un enfoque pedagógico transformador y crítico, enfocado a prevenir la perpetuación o el aumento de las inequidades derivadas de los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales subyacentes a la mayoría de contextos con gran diversidad cultural (Kastoryano, 2018). En la actualidad, la diversidad cultural representa un nuevo paradigma para la inclusión y la cohesión social. Por tanto, para promover la evolución desde una realidad basada en la mera convivencia de diferentes grupos culturales (lo que podríamos llamar multiculturalidad) hacia una basada en la interacción activa y equitativa (interculturalidad), es necesario examinar el proceso mediante el cual se desarrollan los enfoques educativos asociados (Kastoryano, 2018).

En este sentido, los contextos con diversidad cultural y personas migrantes representan una de las opciones más utilizadas para la aplicación del ApS (Chiva-Bartoll et al., 2021c; Peralta et al., 2016), promoviendo la interacción entre el alumnado universitario y poblaciones de diversas culturas (Palpacuer-Lee & Curtis, 2017). El ApS ofrece muchas oportunidades para que el alumnado se enfrente a sus propias creencias y prejuicios culturales, gracias a los procesos de deliberación y reflexión que implica su puesta en escena. De este modo, el alumnado aprende a empatizar con distintos grupos vulnerados y en riesgo de exclusión social, sensibilizándose y preparándose para identificar y abordar futuras situaciones de injusticia

social, asumiendo una postura crítica (Capella-Peris et al., 2020). Así mismo, parece que el ApS facilita la comprensión de diferentes perspectivas sociales y culturales en el alumnado, al tiempo que le ayuda a adquirir habilidades interpersonales (Chang et al., 2011). No en vano, empiezan a emerger investigaciones que sugieren que cuando el alumnado tiene experiencias en primera persona con entornos sociales o culturales diferentes a los que está acostumbrado, intenta comprenderlos y redefinir sus valores y creencias.

En definitiva, el punto de eclosión en el que se encuentra el ApS universitario en contextos con diversidad cultural, tanto en la EF y las ciencias del deporte, como en el resto de disciplinas, aconseja acometer trabajos de revisión y análisis específicos y contextualizados (Novak et al., 2007; Warren, 2012). Por tanto, parece pertinente que trabajos como el actual, con un enfoque teórico serio y riguroso, se marquen el objetivo de analizar el estado de la cuestión, aspirando a ofrecer, de forma argumentada y basada en evidencias, una serie de pautas y recomendaciones para la futura implementación e investigación de ApS en contextos de diversidad cultural.

## MÉTODO

### Estrategia de búsqueda

Partiendo de la base del problema de investigación presentado, se seleccionaron dos bases de datos para extraer artículos que fueran susceptibles de aportar información relevante relativa a la temática a analizar. Concretamente se utilizaron Web of Science (WoS) y Scopus-Elsevier (SCOPUS) por tratarse de dos bases de datos con reconocimiento científico contrastado a nivel internacional en el área de educación.

La búsqueda se desarrolló durante el mes marzo de 2021. Se seleccionaron aquellas publicaciones que relacionaban el ApS con la diversidad cultural vinculada al campo de la EF en educación superior. Teniendo en cuenta la variedad terminológica utilizada en la literatura científica, se emplearon diferentes términos para identificar todas aquellas publicaciones que vincularan las cuatro grandes áreas que circunscriben la temática abordada: (1) Aprendizaje-Servicio, (2) EF y deporte, (3) Educación superior y (4) Diversidad cultural. Para ello, se realizó una búsqueda que incluyera en el título, palabras clave o resumen, los siguientes términos: para el primer campo se utilizó la terminología "service-learning" or "service learning" or "community learning"; para el segundo campo, se utilizaron los términos "physical activity" or "kinesiology" or "physical education" or "sport" or "fitness"; para el tercer campo se utilizaron los términos "university" or "college" or "higher education"; y para el cuarto campo se utilizaron los términos "cultur\*" or "intercultur\*". Se optó por introducir los términos en lengua inglesa por ser la lengua vehicular más utilizada en la literatura científica sobre la temática de estudio.

Una vez obtenidos los textos se aplicaron cinco criterios de inclusión con el fin de eliminar aquella información vinculada con la terminología empleada pero ajena a los objetivos del estudio, dotando a la revisión de una mayor rigurosidad. A continuación, se concretan los cinco criterios:

- **Calidad:** Se incluyeron todos aquellos textos empíricos, narrativos o teóricos que tuvieran unos objetivos, metodología y diseño bien definidos.
- **Relevancia:** Todos los textos debían estar publicados en revistas de trascendencia internacional incluidas en las bases de datos de WoS y SCOPUS.
- **Nivel educativo:** Los estudios debían desarrollarse en la etapa de educación superior.
- **Ámbito de aplicación:** Los programas de ApS referidos debían estar vinculados con la EF, la actividad física o el deporte, sin considerar los voluntariados y prácticas.
- **Perspectiva cultural:** Los textos debían poner de relieve algún aspecto vinculado a la diversidad cultural. En este sentido, se consideraron tanto los textos que ponían el foco de atención sobre el desarrollo de la competencia intercultural como aquellos que se implementaban en un contexto diverso culturalmente o con marcadas diferencias culturales.

## Fases o procedimiento de revisión

La búsqueda realizada en las dos bases de datos obtuvo diez resultados en WoS y 14 en SCOPUS. Dos investigadores desarrollaron esta búsqueda de forma independiente y obtuvieron resultados coincidentes en todos los casos. Ocho de las referencias halladas coincidían en las dos bases de datos, de forma que el proceso de análisis comenzó con un total de 16 textos. Seguidamente, el equipo investigador aplicó los criterios de inclusión previamente establecidos. Cada investigador leyó el título y el resumen de todas las referencias de forma autónoma para determinar si cada una de ellas cumplía con dichos criterios y, en caso de no cumplirlos, concretar qué criterio lo dejaba fuera de la temática. Cuando el resumen no ofrecía información suficiente o suficientemente clara, cada persona del equipo investigador leyó el texto completo a fin de determinar si cumplía o no los criterios de inclusión. Una vez aplicados los criterios, únicamente siete textos cumplían con los requisitos. A continuación, se procedió a la implementación de la estrategia bola de nieve, consistente en analizar textos adicionales que se encontraran en las referencias de las fuentes de la búsqueda inicial y que fuesen susceptibles de cumplir los criterios de inclusión. Mediante este procedimiento se incorporaron tres nuevos estudios, de forma que la muestra final analizada estaba compuesta por un total de diez textos (Tabla 1).

Tabla 1. Publicaciones que conforman la muestra

Texto	Inclusión por	País
Baldwin, S.C., Buchanan, A.M., & Rudisill, M.E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences.	Bola de nieve	USA
Barker, H. M. (2016). Global-service learning and student-athletes: a model for enhanced academic inclusion at the University of Washington.	WoS y Scopus	USA
Bennett, G., Henson, R. K., & Drane, D. (2003). Student experiences with service-learning in sport management.	Scopus	USA
Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Maravé-Vivas, M. Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal.	WoS y Scopus	España
Corbatón-Martínez, R. C., Moliner, L., Martí-Puig, M., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Academic, cultural, participatory and identity's effects of service learning in preservice teachers thought physical education.	WoS	España
Domangue, E., & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education.	WoS y Scopus	USA
Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject.	Bola de nieve	España
Huffman, A. M., & Hillyer, S. J. (2014). Service-learning: An educational model for sport and community development.	WoS y Scopus	USA
McElfish, P. A., Kohler, P., Smith, C., Warmack, S., Buron, B., Hudson, J., ... & Rubon-Chutaró, J. (2015). Community-driven research agenda to reduce health disparities.	WoS y Scopus	USA
Peralta, L. R., O'Connor, D., Cotton, W. G., & Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service learning intervention.	Bola de nieve	Australia

## RESULTADOS

El análisis de los estudios seleccionados se articula en torno a los siguientes ejes descriptivos: métodos de investigación, instrumentos de investigación, objetivos perseguidos en los estudios, muestra de colectivo receptor y de estudiantado, titulación desde la que se aplica el ApS, duración del programa, resultados de los estudios, objetivos de aprendizaje y objetivos del servicio. A continuación, se detallan cada una de los ejes:

### Métodos de investigación

Los resultados obtenidos dan a conocer que los estudios centrados en ApS circunscrito en el campo de la EF en educación superior y vinculado con la diversidad cultural han sido llevados a cabo principalmente siguiendo métodos cualitativos (Baldwin et al., 2007; Barker, 2016; Chiva-Bartoll et al., 2019b; Corbatón et al., 2015; Gil-Gómez et al., 2015; Huffman & Hillyer, 2014). Se trata, en la mayoría de casos, de trabajos en los que se valora el desarrollo de los participantes a través de una perspectiva de investigación colaborativa con el estudiantado. El resto de los estudios se abordan a través de los métodos mixtos (Domangue & Carson, 2008; McElfish et al., 2015; Peralta et al., 2016) a excepción de un único estudio que se afronta desde un enfoque puramente cuantitativo (Bennett et al., 2003).

### Instrumentos de investigación

A causa del mayoritario empleo de métodos de investigación de corte cualitativo, el instrumento de investigación que más se utiliza en los estudios analizados es el diario de reflexión, con un total de ocho referencias que optan por su uso (Baldwin et al., 2007; Barker, 2016; Chiva-Bartoll et al., 2019; Corbatón et al., 2015; Domangue & Carson, 2008; Gil-Gómez et al., 2015; Huffman & Hillyer, 2014; Peralta et al., 2016). Las entrevistas, por su parte, se emplean en cuatro estudios (Baldwin et al., 2007; Domangue & Carson, 2008; Huffman & Hillyer, 2014; McElfish et al., 2015), también como consecuencia directa del enfoque cualitativo predominante. No obstante, los cuestionarios se utilizan en el mismo número de ocasiones, ya que todos los estudios que adoptan los métodos mixtos o cuantitativos los utilizan (Bennett et al., 2003; Domangue & Carson, 2008; McElfish et al., 2015; Peralta et al., 2016). En menor medida se emplean otros instrumentos de índole cualitativa tales como los grupos de discusión, que se emplean en dos ocasiones (Corbatón et al., 2015; Peralta et al., 2016), o las notas de campo, que solamente se utilizan en un estudio (Huffman & Hillyer, 2014).

### Objetivos perseguidos por los estudios

En relación a los objetivos establecidos por los estudios que conforman la muestra, puede apreciarse que, en su mayoría, persiguen o analizan el impacto generado por el ApS en el estudiantado. Aunque todos los textos se conectan de una forma u otra con aspectos relativos a la cultura o la interculturalidad, diversos de ellos incorporan este hecho como elemento vertebrador de su investigación. Por ejemplo, Baldwin et al. (2007) concretan que su análisis de las experiencias estudiantiles se desarrolla en contextos de diversidad cultural, mientras que Chiva-Bartoll et al. (2019b), Corbatón et al. (2015) y Peralta et al. (2016) investigan específicamente el desarrollo de perspectivas y competencias culturales, entre otros aspectos.

Por otro lado, los estudios de Huffman y Hillyer (2011) y McElfish et al. (2015) persiguen objetivos diferentes. El primero pretende proporcionar un modelo educativo que aborde las necesidades de la comunidad local utilizando el ApS basado en el deporte, y el segundo aspira a establecer una agenda de investigación para la universidad.

### **Muestra (colectivo receptor)**

En relación al colectivo receptor del servicio, se observa que la mayoría de los estudios se dirigen a niños y niñas (Baldwin et al., 2007; Chiva-Bartoll et al., 2019b; Corbatón et al., 2015; Domangue & Carson, 2008; Gil-Gómez et al., 2015) aumentando ese rango hasta los 12-16 años en el estudio de Peralta et al. (2016). Aunque también hay estudios que amplían ese espectro, contemplando además al colectivo de mujeres (Huffman & Hillyer, 2014), a habitantes de toda una población (Barker, 2016), de un campus universitario (McElfish et al., 2015), así como, a empresas de recreación, organizaciones deportivas, trabajadores de la universidad y escuelas cercanas (Bennett et al., 2003).

En lo referente a la diversidad cultural, la muestra diferencia dos grupos: (1) los estudios donde el colectivo receptor presenta una marcada diversidad cultural (Baldwin et al., 2007; Barker, 2016; Bennett et al., 2003; Chiva-Bartoll et al., 2019b; Domangue & Carson, 2008; Huffman & Hillyer, 2014; McElfish et al., 2015; Peralta et al., 2016) y (2) las investigaciones en las que las investigaciones muestran resultados en relación a aprendizajes culturales pese a que presenta una diversidad cultural no tan marcada, sino la representativa del contexto de las entidades sociales con las que se trabaja (Corbatón et al., 2015; Gil-Gómez et al., 2015).

### **Muestra (estudiantado)**

A causa de las marcadas diferencias existentes entre los estudios que conforman la muestra, el número de estudiantes que participó en los estudios analizados también presenta amplias variaciones. En este sentido, las muestras oscilan entre los 13 estudiantes del estudio de Barker (2016) o los 16 de Domangue y Carson (2008), hasta los 157 o 141 de Bennett (2003) y Chiva-Bartoll et al. (2019b) respectivamente. De las ocho referencias que detallan la muestra de estudiantes, seis explicitan el número de hombres y mujeres participantes. A este respecto puede percibirse que tres estudios emplean muestras más o menos semejantes en función del sexo (Baldwin et al., 2007; Barker, 2016; Chiva-Bartoll et al., 2019b), mientras que el resto presentan diferencias considerables entre los dos colectivos. Por un lado, los estudios de Bennett et al. (2003) y Domangue y Carson (2008) contaron con más hombres (77 % y 62 % respectivamente). Por otro lado, Peralta et al. (2016) contaron con un mayor número de mujeres (68 %).

### **Titulación desde la que se aplica el ApS**

Por lo que respecta a las titulaciones desde las que se aplica el ApS, conviene recordar que el contexto queda siempre circunscrito a la educación superior y se vincula con la EF y el deporte. En este sentido pueden apreciarse dos grandes grupos. En primer lugar destaca que la gran mayoría de estudios pertenece al campo de la formación docente (Baldwin et al., 2007; Chiva-Bartoll et al., 2019b; Corbatón et al., 2015; Domangue & Carson, 2008; Gil-Gómez et al., 2015; Peralta et al., 2016), mientras que el estudio de Barker (2016) se enmarca en un curso de antropología, el de Bennett et al. (2003) en uno de gestión deportiva y el de Huffman y Hillyer (2011) abarca cursos de kinesiólogía, recreación terapéutica y gestión deportiva. Por último, la investigación de McElfish et al. (2015) engloba el contexto de una universidad al completo, por lo que no puede especificarse una titulación concreta.

### **Duración del programa**

En lo referente a la duración de los programas de ApS, se observan disparidades y diferencias que dificultan una comparación entre los estudios. Estos presentan diferencias en la duración de las sesiones de intervención y en la concreción de las horas totales que ha invertido el alumnado, ya que unos delimitan horas totales del proyecto y otros únicamente se refieren a las horas de intervención directa a través de las sesiones de actividad física o expresión corporal con el colectivo receptor. Además, cabe señalar, que diferentes estudios no concretan de manera específica alguno de los anteriores aspectos ni la temporalización o frecuencia entre las sesiones. No obstante, a partir de los datos que se detallan, se puede concretar, en relación a las horas de contacto directo con el colectivo a través de las sesiones, que el alumnado implementa

desde 12 horas (Baldwin et al., 2007) y 15 horas en el caso de Domangue y Carson (2008) hasta 20 horas (Chiva-Bartoll et al., 2019b; Huffman & Hillyer, 2014). Otros estudios concretan las horas totales, que varían entre un mínimo de 15 horas (Bennet, 2003) hasta 40/45 horas (Corbatón et al., 2015; Gil-Gómez et al., 2015). Asimismo, Barker (2016) concreta que el alumnado participa en cursos que tienen una duración de diez días y después implementa el ApS dos días pero no delimita el número de horas o Peralta et al. (2016) expresan que el servicio tiene una duración de seis semanas sin concretar el número de horas.

### Resultados de los estudios

En relación a los efectos que el ApS produce sobre el alumnado, los resultados de los estudios muestran que: (a) desarrolla la competencia intercultural del alumnado, ampliando sus conocimientos/comprensión de otras culturas y sus habilidades de interacción (Baldwin et al., 2007; Barker, 2016; Bennett et al., 2003; Chiva-Bartoll et al., 2019b; Corbatón et al., 2015; Domangue & Carson, 2008), (b) modifica la concepción y la valoración de la diversidad, entre los que se concreta el aumento el deseo de involucrarse y relacionarse con comunidades diversas (Baldwin et al., 2007; Barker, 2016), la modificación de creencias y prejuicios y desarrollo de la tolerancia (Chiva-Bartoll et al., 2019b; Peralta et al., 2016), la concepción de la diversidad como fuente de aprendizaje (Gil-Gómez et al., 2015) y la contribución al desarrollo de una comunidad más inclusiva (Huffman et al., 2014).

Por su parte, el estudio de McElfish et al. (2015), debido a que se trata de un estudio exploratorio, concreta que las líneas de actuación futuras sobre las que incidir abarcan las enfermedades crónicas, actividad física y obesidad y el acceso a sanidad culturalmente adecuada.

### Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje que persiguen los diferentes programas analizados se pueden sintetizar en las siguientes categorías:

- (a) Desarrollo de competencias académicas relacionadas con la asignatura: diseño e implementación de sesiones o eventos de actividad física adecuados para el colectivo receptor (Baldwin et al., 2007; Chiva-Bartoll et al., 2019b; Corbatón-Martínez et al., 2015; Domangue & Carson, 2008; Gil-Gómez et al., 2015; Huffman & Hillyer, 2014) y en relación concreta al aprendizaje de aspectos teóricos (Bennett et al., 2003).
- (b) Exploración sobre el concepto de diversidad, de ideas preconcebidas y prejuicios hacia la cultura del colectivo receptor (Gil-Gómez et al., 2015; Huffman & Hillyer, 2014).
- (c) Incrementar el conocimiento sobre la cultura, problemáticas o injusticias que vive el colectivo receptor (Barker, 2016; Peralta et al., 2016).
- (d) Desarrollo de habilidades de interacción (Gil-Gómez et al., 2015).

En relación a esta categoría, hay que señalar que no se concretan los objetivos de aprendizaje en el caso de la investigación de McElfish et al. (2015).

### Objetivos del servicio

Por último, con respecto a los objetivos del servicio, se concreta que los estudios persiguen ofrecer sesiones motrices al colectivo receptor (Balwin et al., 2007; Domangue & Carson, 2008; Peralta et al., 2016) con el objetivo de crear relaciones entre el colectivo receptor (Barker, 2016), mejorar la inclusión del colectivo receptor a través del desarrollo motor y social (Chiva-Bartoll et al., 2019b; Huffman & Hillyer, 2014) y mejorar su calidad de vida (Gil-Gómez et al., 2015; Huffman & Hillyer, 2014).

Cabe señalar que en los estudios de Barker (2016), Domangue y Carson (2008) y McElfish (2015) no se concretan los objetivos del servicio.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo ha pretendido analizar el estado de la cuestión y situación actual del ApS, las AFD y la EF, y diversos contextos universitarios que trabajan con colectivos de diversidad cultural. Todo ello, con un argumento sólido basado en previos estudios y experiencias que evidencien la necesidad de implementar futuras intervenciones ApS en el currículo universitario y su relación con contextos de diversidad cultural.

A simple vista, la mayoría de estudios revisados en el presente trabajo no presentan homogeneidad paritaria a excepción de tres, con una representación más o menos similar (Baldwin et al., 2007; Barker, 2016; Chiva-Bartoll et al., 2019b). El origen de la descompensación entre muestra masculina o femenina puede deberse a las propias características personales del alumnado implicado en el ApS y la motivación de estos para realizar una intervención social de este calado. Hay que tener en cuenta que la motivación respecto a beneficios académicos, profesionales o personales a la hora de participar en un ApS universitario dependen de factores tan ambiguos como la edad o el sexo entre otros (Lopez-de-Arana et al., 2020). Si un alumno o alumna no se siente atraído por esta metodología, puede no escoger una asignatura que incluya el trabajo de ApS de forma obligatoria. De las ocho referencias que detallan la muestra de estudiantado no se puede obtener una conclusión clara del porqué fueron más hombres o mujeres los que participaron en diferentes experiencias sociales mediante el ApS. Los intereses a la hora de participar en labores sociales pueden ir ligados con alguna teoría del comportamiento social, no estableciéndose patrones de conductas diferentes entre sexos a la hora de cooperar con los demás o involucrarse en experiencias sociales (Balliet et al., 2011).

Sin embargo, respecto al carácter de la diversidad cultural de los artículos seleccionados, estudios previos con muestra y metodología similar a la presente han mostrado como el trabajo de ApS universitario con colectivos de diversidad cultural influye positivamente más en participantes masculinos (Chiva-Bartoll et al., 2020b; Ruiz-Montero et al., 2020b). Estos estudiantes mostraron mayor adquisición de valores de respeto y lucha contra estereotipos negativos a la hora de percibir inquietudes y necesidades de personas migrantes, refugiados o mujeres de otros países con riesgo de exclusión debido al bajo dominio del castellano.

Respecto al perfil de las titulaciones que intervienen en el ApS de los estudios seleccionados, la gran mayoría cursan estudios relacionados con la formación docente y educación en el ámbito de la EF y ciencias del deporte (Baldwin et al., 2007; Chiva-Bartoll et al., 2019b; Corbatón et al., 2015; Domangue & Carson, 2008; Gil-Gómez et al., 2015; Peralta et al., 2016). Este hecho también puede proporcionar información útil del perfil de los estudios universitarios que más colaboran con colectivos de diversidad cultural a través del ApS. Siguiendo esta misma línea, un estudio llevado a cabo por Ruiz-Montero et al. (2019) donde se trabajaba con alumnado tanto de Educación Primaria como de ciencias del deporte, determinó la importancia de trabajar ApS con diversos grupos de índole multicultural para construir un aprendizaje reflexivo y un perfil profesional más colectivo y social. Este hecho hace que la aplicación del ApS en estudiantado universitario y con colectivo de diversidad cultural (menores extranjeros no acompañados, mujeres en riesgo de exclusión, refugiados, exiliados políticos, etc.) sea necesario en la formación inicial del profesorado. La explicación de lo anterior se basa en que la metodología usada ayudará a promover aprendizajes competenciales y basados en valores que, posteriormente, estos universitarios transferirán a su alumnado cuando trabajen como docentes en centros y/o contextos educativos (Martí et al., 2018). Viéndose desde otra perspectiva, el ApS universitario ayudará a que el trabajo con colectivo de diversidad cultural se centre más en la adquisición de un compromiso comunitario y de justicia social en vez de solamente estar obsesionado por un aprendizaje de contenidos, mayoritariamente memorístico (Ruiz-Montero et al., 2020a).

Por otro lado, se podría contemplar la posibilidad de que aplicar el ApS solamente con colectivos con diversidad cultural limitase la capacidad del alumnado universitario a la hora de beneficiarse de dicha intervención social. A modo de ejemplo, hay estudios donde se hace alusión a una gran adquisición de valores pedagógicos y de respeto por parte de estudiantado universitario cuando estos trabajan con colectivos de diversidad funcional o social a través del ApS (Martinen et al., 2020; Newsham et al., 2021). Sin embargo, al trabajar con colectivo de diversidad cultural, el principal resultado que se obtiene según estudios previos, incluyendo todos los seleccionados en la presente investigación, es el de una alta adquisición académica, de competencia profesional para el futuro y de habilidades sociales (Ruiz-Montero et al., 2020a). Esto se podría explicar por la necesidad de respetar, trabajar en equipo y beneficiar socialmente a un colectivo que presenta

el mismo perfil que el del estudiantado universitario implicado excepto el motivo o razón por el que ha tenido que emigrar de su país de origen. Entonces, se podría destacar que el perfil del colectivo receptor podría influenciar, en forma de diferentes competencias, al estudiantado universitario que desempeña un ApS a través de la actividad física y el deporte.

Finalmente, en relación a ejes analizados como los Métodos e instrumentos, podemos destacar que se obtienen resultados similares a los de otras revisiones. Respecto a los Objetivos del estudio, destaca que, por lo general, se centran en el impacto sobre el alumnado. Sobre la Muestra del colectivo receptor, conviene destacar que se trata mayoritariamente de niños, niñas y mujeres, evidenciando el largo camino por recorrer con respecto a la igualdad de género.

## **CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES FINALES**

El estudio realizado nos permite concluir que el ApS es un modelo pedagógico adecuado para el desarrollo de contenidos, actitudes y aptitudes en entornos de diversidad cultural. En este apartado final, dado el creciente número de escenarios internacionales y emplazamientos geográficos en los que conviven e interactúan diversos grupos culturales en riesgo de exclusión social, proporcionamos algunas consideraciones útiles para que futuras aplicaciones e investigaciones de ApS puedan beneficiarse de este estudio. En cualquier caso, las diferencias entre el alumnado, los colectivos receptores y la naturaleza de las necesidades abordadas exigirán necesariamente aproximaciones y ajustes particulares.

De entrada, consideramos que las investigaciones derivadas deberían atreverse con el diseño y análisis de intervenciones fundadas sobre una mayor variedad de modalidades de ApS, ajustándolas siempre a las particularidades y necesidades de cada contexto, dado que los trabajos revisados reflejan en gran medida la predominancia de prácticas de ApS en la modalidad de servicio directo. Por tanto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, emerge la necesidad de promocionar propuestas alternativas de ApS vehiculadas desde otras modalidades, a fin de explorar su potencial transformador, tanto en la formación del alumnado como en los posibles contextos de aplicación.

También sería interesante profundizar sobre el compromiso y la motivación del alumnado hacia la diversidad cultural a través del ApS; así como el posible diseño de más y mejores investigaciones de corte longitudinal con el fin de explorar los posibles efectos que su aplicación puede generar a la larga. Esta cuestión adquiere especial relevancia tomando en consideración que investigaciones previas apuntan a que los potenciales efectos de programas de ApS dependen en parte de la longitud y duración de los mismos. Por ello parece interesante, a todas luces, analizar el impacto de nuevas propuestas que se extiendan durante periodos más sostenidos en el tiempo.

Por otra parte, al evaluar los efectos de los programas de ApS tampoco podemos olvidar el impacto social que su aplicación tiene sobre los colectivos receptores. En este sentido, los estudios analizados se han centrado principalmente en evaluar el efecto educativo del ApS, poniendo el foco en el alumnado que lo aplica. Por tanto, incluir en la evaluación e investigación de nuevos programas la voz de los colectivos desfavorecidos representa un desafío de primera magnitud. Al respecto de los colectivos receptores, también conviene destacar la importancia de estrechar el contacto entre el alumnado y las entidades sociales del entorno, reforzando si cabe las tareas de reflexión sobre los hechos vividos, y ayudando a todas las personas involucradas, indistintamente de su rol, a sentirse plenamente protagonistas del programa. Además, en esta línea, es fundamental que el alumnado tenga presente en todo momento el significado del servicio prestado, así como su conexión con el currículum de la asignatura a través de la que se ha vehiculado el programa.

También es de justicia añadir en este punto que, a la luz de los resultados obtenidos, es pertinente advertir explícitamente que la implementación de programas de ApS en entornos con diversidad cultural no está exenta de dificultades, ya que rompe con muchos de los marcos educativos tradicionales, como la jerarquía entre el profesorado y el alumnado, la ocupación de espacios y ubicaciones alternativos a los que se utilizan tradicionalmente en las asignaturas del ámbito de las ciencias de la actividad física y del deporte, y la inclusión de colectivos sociales en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, destacamos que las aplicaciones de programas de ApS y su investigación son un fenómeno emergente de considerable magnitud, por lo que es crucial seguir evaluando y mejorando las propuestas de intervención e investigación, a fin de optimizarlas y facilitar marcos educativos que, desde el ámbito de la EF y el deporte, apuesten por la equidad y la justicia social.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BALDWIN, S.C., BUCHANAN, A.M., & RUDISILL, M.E. (2007). "What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences", *Journal of Teacher Education*, 58 (4), pp. 315-327.

BALLIET, D., LI, N. P., MACFARLAN, S. J., & VAN VUGT, M. (2011). "Sex differences in cooperation: a meta-analytic review of social dilemmas", *Psychological Bulletin*, 137 (6), pp. 881–909.

BARKER, H. M. (2016). "Global-service learning and student-athletes: a model for enhanced academic inclusion at the University of Washington", *Annals of Global Health*, 82 (6), pp. 1070-1077.

BENNETT, G., HENSON, R. K., & DRANE, D. (2003). "Student experiences with service-learning in sport management", *Journal of Experiential Education*, 26 (2), 61-69.

BUTIN, D.W. (2003) "Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education." *Teachers College Record*, 105 (9), 1674–1692.

CAPELLA-PERIS, C., CHIVA-BARTOLL, O., & GIL-GÓMEZ, J. (2020). "Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed methods approach", *Journal of Teaching in Physical Education*, 39 (1), pp. 102-110.

CARSON, R. L., & RAGUSE, A. L. (2014). "Systematic review of service-learning in youth physical activity settings", *Quest*, 66 (1), pp. 57-95.

CHAMBERS, D.J., & LAVERY, S. (2012). "Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education", *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (4), pp. 128-137.

CHANG, S. P., ANAGNOSTOPOULOS, D., & OMAE, H. (2011). "The multidimensionality of multicultural service learning", *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), pp. 1078-1089.

CHIVA, O., GIL, J., CORBATÓN, R., & CAPELLA, C. (2016). "El aprendizaje servicio como pro-puesta metodológica para una pedagogía crítica", *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, pp. 70-94.

CHIVA-BARTOLL, O., & FERNÁNDEZ-RIO, F. J. (2021). "Advocating for Service-Learning as a Pedagogical Model in Physical Education: Towards an Activist and Transformative Approach", *Physical Education and Sport Pedagogy*.

CHIVA-BARTOLL, O., CAPELLA-PERIS, C., & SALVADOR-GARCIA, C. (2020a), "Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Towards a Critical and Inclusive Perspective", *Journal of Education for Teaching*, 46 (3), pp. 395-407.

CHIVA-BARTOLL, O., MARAVÉ-VIVAS, O., SALVADOR-GARCÍA, C., & VALVERDE, T. (2021a). "Impact of a Physical Education Service-Learning programme on ASD children: a mixed-methods approach", *Children and Youth Services Review*.

CHIVA-BARTOLL, O., MOLINER, M. L., & SALVADOR-GARCIA, C. (2020b). "Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach", *Children and Youth Services Review*, 111, pp. 104841.

CHIVA-BARTOLL, O., RUIZ-MONTERO, P. J., CAPELLA-PERIS C., & SALVADOR-GARCIA, C. (2020c). "Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Student's Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning", *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 331.

CHIVA-BARTOLL, O., RUIZ-MONTERO, P. J., LEIVA-OLIVENCIA, J.J., & GRÖNLUND, H. (2021c). "The effects of service-learning on Physical Education Teacher Education. A case study on the border between Africa and Europe", *European Physical Education Review*.

CHIVA-BARTOLL, O., RUIZ-MONTERO, P. J., MARTIN-MOYA, R., PÉREZ-LÓPEZ, I., GILES-GIRELA, J., GARCÍA-SUÁREZ, J., & RIVERA-GARCÍA, E. (2019a). "University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review", *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), pp. 1147-1164.

CHIVA-BARTOLL, O., SALVADOR-GARCIA, C., CAPELLA-PERIS, C., & MARAVÉ-VIVAS, M. (2019b). "Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal", *Bordón: Revista de pedagogía*, 71 (3), pp. 63-77.

CHIVA-BARTOLL, O., SANTOS-PASTOR, M., MARTÍNEZ-MUÑOZ, F., & RUIZ-MONTERO, P. (2021b in press). "Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish Physical Education Teacher Education students", *Journal of Gender Studies*, 0-00.

CORBATÓN-MARTÍNEZ, R., MOLINER-MIRAVET, L., PUIG-MARTÍ, M., GIL-GÓMEZ, J., & CHIVA-BARTOLL, Ó. (2015). "Academic, cultural, participatory and identity's effects of service learning in preservice teachers thought physical education", *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), pp. 280-297.

DEVIS-DEVIS, J. (2006). "Socially Critical Research Perspectives in Physical Education", en: *The Handbook of Physical Education*. Londres. pp.37-58.

DOMANGUE, E., & CARSON, R. L. (2008). "Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education", *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (3), pp. 346- 367.

FELIS-ANAYA, M., MARTOS-GARCÍA, D., & DEVÍS-DEVÍS, J. (2017). "Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review", *European Physical Education review*, 24 (2), pp. 314-329.

FURCO, A. (2002). "Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes.", en: *Advances in service-learning research: Vol.1. Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT. pp. 23-50.

FURCO, A., & BILLIG, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.

GARCÍA-RICO, L., SANTOS-PASTOR, L., MARTÍNEZ-MUÑOZ, M. L., & CHIVA-BARTOLL, O. (2021). "Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards Sustainable Development Goal", *International Journal of Sustainability in Higher Education*.

GIL-GÓMEZ, J., CHIVA-BARTOLL, O., & MARTÍ-PUIG, M. (2015). "The impact of service learning on the training of pre-service teachers. Analysis from a physical education subject", *European Physical Education Review*, 21 (4), pp. 467-484.

HUFFMAN, A.M., & HILLIER, S.J. (2014). "Service-Learning: An Educational Model for Sport and Community Development", en: *Sport, Social Development and Peace. Research in the Sociology of Sport*. Emerald Group Publishing Limited. Bingley, UK. pp. 67-86.

KASTORYANO, R. (2018). "Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity", *Comparative Migration Studies*, 6 (1), pp. 1-11.

LOPEZ-DE-ARANA, E., ARAMBURUZABALA-HIGUERA, P., & OPAZO-CARVAJAL, H. (2020). "Design and validation of a questionnaire for self-assessment of university service-learning experiences", *Educación XX1*, 23 (1), pp. 319-347

MARTÍ, M., CORBATÓN, R., & SERRET, A. (2018). "El Aprendizaje-Servicio: estrategias, procedimientos y acciones metodológicas.", en: *Aprendizaje-Servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación docente*. Octaedro. Barcelona. pp. 25-36.

MARTÍNEZ, M., & FOLGUEIRAS, P. (2015). "Evaluación participativa, Aprendizaje- Servicio y Universidad", *Profesorado*, 19 (1), pp. 128-143.

MARTINEN, R., DAUM, D. N., BANVILLE, D., & FREDRICK, R. N. (2020). "Pre-service teachers learning through service-learning in a low SES school", *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25 (1), pp. 1-15.

MCSELFISH, P. A., KOHLER, P., SMITH, C., WARMACK, S., BURON, B., HUDSON, J., BRIDGES, M., PURVIS, R., & RUBON-CHUTARO, J. (2015). "Community-driven research agenda to reduce health disparities", *National Library of Medicine*, 8 (6), pp. 690-695.

NEWSHAM, T. M. K., SCHUSTER, A. M., GUEST, M. A., NIKZAD-TERHUNE, K., & ROWLES, G. D. (2021). "College students' perceptions of "old people" compared to "grandparents", *Educational Gerontology*, 47 (2), pp. 63-71.

NOVAK, J. M., MARKEY, V. Y., & ALLEN, M. (2007). "Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis", *Communication Research Reports*, 24 (2), pp. 149-157.

O'SULLIVAN, M. (2018). "PETE Academics as Public Intellectuals and Activists in a Global Teacher Education Context", *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23 (5), pp. 536-543.

PALPACUER-LEE, C., & CURTIS, J. H. (2017). "Into the Realm of the Politically Incorrect: Intercultural Encounters in a Service-Learning Program", *International Journal of Multicultural Education*, 19 (2), pp. 163-181.

PERALTA, L., O'CONNOR, W., COTTON W., & BENNIE, A. (2016). "Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy", *Teaching Education*, 27 (3), pp. 248-266.

RUIZ-MONTERO, P. J., CORRAL-ROBLES, S., GARCÍA-CARMONA, M., & BELAIRE-MELIÁ, A. (2019). "Experiencia de ApS en la formación del profesorado de doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación", *Publicaciones*, 49 (4), pp. 145-164.

RUIZ-MONTERO, P. J., DÍAZ-ROSADO, J., & LÓPEZ-BELMONTE, Ó. (2020b). "Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) de alumnado universitario con menores no acompañados (MENAS): Beneficio mutuo.", en: *La innovación educativa en torno a la formación del profesorado*. Editorial Comares. Granada. pp 141-145.

RUIZ-MONTERO, P.J., CHIVA-BARTOLL, O., SALVADOR-GARCIA, C., & GONZÁLEZ-GARCÍA, C. (2020a). "Learning with older adults through intergenerational service learning in physical education teacher education", *Sustainability*, 12 (3), pp. 1127.

SEBAN, D. (2013). "The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning", *Teaching and Teacher Education*, 32, pp. 87–97.

WARREN, J. L. (2012). "Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis", *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2), pp. 56-61.

WIEVIORKA, M. (2010). "Is multiculturalism the solution?", *Ethnic and Racial Studies*, 21 (5), pp. 881-910.

## **BIODATA**

**Oscar CHIVA BARTOLL:** Doctor interuniversitario en Filosofía con mención internacional por la Universitat de València y la Universitat Jaume I (España). En la actualidad dirige el grupo de investigación ENDAVANT de la Universitat Jaume I y es profesor del departamento de Educación y Didácticas Específicas. Sus líneas de investigación se centran en la formación inicial docente, los modelos pedagógicos en educación física, y el análisis de programas de aprendizaje-servicio en contextos sociales vulnerados. Es miembro de RIADIS.

**Pedro Jesús RUIZ MONTERO:** Profesor del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada (España) en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Las áreas temáticas que investiga actualmente son la metodología aprendizaje-servicio universitaria con colectivos de diversidad social y cultural mediante la práctica de ejercicio físico, así como el envejecimiento activo y beneficios del ejercicio físico en la población de adultos-mayores. Es miembro de RIADIS. Actúa como autor de correspondencia en este estudio.

**María MARAVÉ VIVAS:** Doctora internacional en Educación por la Universitat Jaume I de Castellón. Miembro del grupo de investigación ENDAVANT de la Universitat Jaume I (España) y profesora en el Departamento de Educación y Didácticas Específicas. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, inclusión y Aprendizaje Servicio aplicado a través del ámbito motriz en contextos diversos. Es miembro de RIADIS.

**Celina SALVADOR-GARCIA:** Doctora en Educación con mención internacional por la Universitat Jaume I de Castellón. Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Internacional de la Rioja (España) y colaboradora del grupo de investigación ENDAVANT de la Universitat Jaume I. Sus principales líneas de investigación se centran en la innovación metodológica y la investigación educativa en el campo de la educación física. Es miembro de RIADIS.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 96, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: ut096  
Pass: ut27pr962022

Clic logo

