
Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano

Service Learning in Training Physical Education Pre-service Teachers: Analysis of a proposal in the North American context

Carlos Capella-Peris
Universidad de Valencia
capellac@uji.es
<https://orcid.org/0000-0003-2520-0650>

Mary Margaret Cosgrove
Instituto Nacional de Salud
molly.cosgrove@nih.gov
0000-0002-6133-6574

Marc Pallarès Piquer
Universidad de Valencia
pallarem@uji.es
<https://orcid.org/0000-0001-5767-6894>

María Santágueda-Villanueva
Universidad de Valencia
santague@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-5472-7972>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-24
Aceptado: 2019-07-06
Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Pallarès, M., & Santágueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones*, 49(4), 49–67. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11728

Resumen

Este trabajo analiza los efectos de un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) sobre la Competencia de Emprendimiento Social (CES) en alumnado de Educación Física. El estudio se aborda utilizando Métodos Mixtos con triangulación metodológica. El apartado cuantitativo utiliza el instrumento *Social Entrepreneurship Competency Scale* (Capella-Peris, Gil-Gómez, Martí-Puig, & Ruíz-Bernardo, 2019). El estudio cualitativo se desarrolla analizando los diarios reflexivos de los participantes. Los resultados cuantitativos proporcionan evidencias respecto al efecto positivo del ApS sobre la CES. El análisis cualitativo complementa esta visión reflejando cómo se desarrolló dicha competencia, por ejemplo, al liderar sesiones de juegos deportivos o a raíz del contacto directo con niños y niñas en riesgo de exclusión social. Además, la transformación de resultados presenta una visión alternativa del beneficio generado.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; Emprendimiento Social; Educación Física; Futuros maestros y maestras; Métodos Mixtos

Abstract

This study examines the effects of a Service Learning (SL) project on Social Entrepreneurship Competency (SEC) in Physical Education pre-service teachers. This is a mixed methods study that uses methodological triangulation. We obtained quantitative applying the Social Entrepreneurship Competency Scale (Capella-Peris et al., 2019). We obtained qualitative data by analyzing reflection journals that SL participants wrote. Quantitative study results provide evidence of the positive effects of SL on SEC, and qualitative analysis complement these findings. That analysis shows the ways participants developed SEC, such as by leading sports games sessions or engaging directly with children at risk of social exclusion. Moreover, data transformation results provide another perspective on the benefits resulting from the SL project.

Key words: Service-Learning; Social Entrepreneurship Competency; Physical Education; Pre-service Teachers; Mixed Methods

Introducción

El Emprendimiento Social (ES) ha despertado notable interés en los últimos años, tanto en el ámbito académico como en el empresarial (Peredo & McLean, 2006). “Una distinción clave entre emprendimiento y ES se asocia a las diferencias en sus objetivos y aspiraciones” (Short, Moss, & Lumpkin, 2009), siendo el objetivo fundamental del ES la creación de nuevo valor social. La corriente de pensamiento dominante en el estudio del ES, la escuela de innovación social, hace hincapié en la importancia del emprendedor como individuo y se centra en delimitar las características que lo definen (Bacq & Janssen, 2011). Por otra parte, se ha evidenciado la “validez predictiva de los rasgos de la personalidad emprendedora” (Zhao & Seibert, 2006), lo cual “justifica una relación positiva entre aquellos que poseen rasgos de la personalidad emprendedora y el comportamiento emprendedor” (Rauch & Frese, 2007). Por ello, conocer cómo fomentar las características que definen al emprendedor social es de vital importancia para promover el ES en nuestra sociedad. En el contexto del presente trabajo, impulsar el ES en la formación inicial docente nos permitirá, no solo desarrollar valores ético-morales y habilidades sociales en futuros/as maestros/as, sino también incentivar la riqueza

social, contrarrestar posibles crisis socioeconómicas y resolver problemas comunitarios desde las instituciones de educación superior, cumpliendo así con su misión de Responsabilidad Social Universitaria.

Estudios previos han analizado los efectos de la metodología *learning-by-doing* en distintos contextos y aplicaciones vinculados con el ES (Chang, Benamraoui, & Rieple, 2014); comparado la motivación de hombres y mujeres para participar en programas de ES sobre tecnología e ingeniería (Dzombak, Mouakkad, & Mehta, 2016); contrastado las desigualdades existentes en programas de ES en cuestión de género (Hayhurst, 2014); examinado la integración de la responsabilidad social en la educación emprendedora (Maistry & Ramdhani, 2010); y profundizado en los conocimientos de alumnado universitario para determinar cómo aumentar el número de emprendedores sociales (Kirby & Ibrahim, 2011). Sin embargo, en el ámbito del ES, “la metodología de investigación cualitativa es evidentemente dominante” (Hoogendoorn, Pennings, & Thurik, 2010). Por ello, algunos autores plantean que hasta que la recolección de datos y los métodos analíticos sean principalmente cuantitativos no se avanzará en el estudio sobre el ES (Cummings, 2007). Esta situación demanda la implementación de trabajos que aborden el problema de investigación desde una perspectiva cuantitativa o mixta. Asimismo, existe una carencia de trabajos que analicen en profundidad cómo incentivar los rasgos que definen el ES desde el ámbito educativo. Así pues, el presente trabajo pretende arrojar luz en ambas cuestiones.

Por otra parte, el aprendizaje por competencias en la formación de maestros y maestras promueve la implementación de metodologías activas y experienciales que les permita aplicar sus aprendizajes en condiciones reales (Chambers & Lavery, 2012; Domínguez, Medina, & López, 2018; Zanutto & Gaeta, 2018). De acuerdo con este planteamiento, el Aprendizaje Servicio (ApS) es un método pedagógico que busca desarrollar las competencias académicas y el pensamiento crítico del alumnado mientras se presta un servicio a la comunidad para satisfacer una necesidad social (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, & Gil-Gómez, 2018; Yorio & Ye, 2012). Además, el ApS “tiene el potencial de iniciar experiencias de aprendizaje emprendedor e innovador” (Meaney, Liu, & Duke, 2016), “enfatisa el cambio social,” (Jones & Kiser, 2014) y “fomenta la transformación educativa” (Meidl & Sulentic, 2018). Por todo ello, el ApS se presenta como una metodología idónea para fomentar la Competencia de Emprendimiento Social (CES). Esta vinculación ha sido defendida tanto en trabajos teóricos (Calvert, 2011) como experiencias prácticas (Litzky, Godshalk, & Walton-Bongers, 2010). Sin embargo, no hay referentes respecto al estudio de sus implicaciones.

Por tanto, siguiendo un planteamiento inicial similar al de otros trabajos previos (Domangue & Carson, 2008; Galvan & Parker, 2011; Meaney, Hart, & Griffin, 2009; Miller, 2012; Pechak & Thompson, 2011; Wilkinson, Harvey, Bloom, Jooper, & Grizenko, 2013), analizamos los efectos de la aplicación del ApS en el ámbito de la Educación Física (EF). No obstante, la principal aportación de esta investigación radica en analizar de forma específica el desarrollo de la CES de maestros y maestras en formación, determinando así el objetivo fundamental del estudio.

Otro aporte destacable de este trabajo reside en el diseño de investigación, pues el uso de los métodos mixtos nos permite abordar el problema de investigación desde una doble vertiente. Además, la aplicación de este tipo de diseño supone un enfoque novedoso tanto en el estudio del ApS en EF (Cervantes & Meaney, 2013) como en la promoción del ES (Hoogendoorn et al., 2010; Short et al., 2009). Así mismo, la aplicación de este diseño se diferencia de trabajos anteriores (Domangue & Carson, 2008; Mehta, Zappe, Brannon, & Zhao, 2016; Miller, 2012), al realizar una transformación

de datos y la integración de tres tipos de resultados en la discusión (Creswell & Plano Clark, 2007).

Metodología

Descripción del programa de APS implementado

Este estudio se llevó a cabo a través de la asignatura *Psychology of Teaching and Coaching* (PHEC 375) en el curso académico 2017-2018 de *Morgan State University* (USA). Dicha asignatura pertenecía a 3º del *major* en EF, y se coordinó desde el departamento *Health, Physical Education, Recreation and Dance*, al incluirse con carácter obligatorio, en las especialidades *Dance Education, Recreation and Parks, Sports Administration y Teacher Education*. La carga lectiva de la asignatura era de dos créditos del sistema educativo estadounidense, lo que equivalía a dos horas de clase semanales a lo largo del semestre de primavera (30 horas). Los objetivos básicos de la asignatura determinaban que el alumnado debía: comprender la importancia de la psicología en el ámbito deportivo; aplicar los principios básicos de la psicología del deporte al entrenamiento y la formación deportiva, con especial énfasis en el desarrollo del liderazgo individual y colectivo; conocer y aplicar los resultados de investigaciones científicas en materia de psicología deportiva; gestionar los factores psicológicos que influyen en las actividades deportivas individuales y las dinámicas de grupos; estimular la motivación, la cohesión y el compromiso a través de los deportes colectivos; y reconocer e implementar la filosofía de los entrenadores y docentes deportivos de éxito.

En el transcurso de la asignatura, parte del alumnado participó en un proyecto de ApS, determinando así el Grupo Experimental (GE) de este trabajo. Inicialmente, se desarrollaron diversas sesiones teóricas, abordando los principales estilos de enseñanza, así como los aspectos clave en la preparación, implementación y coordinación de sesiones de juegos deportivos. Posteriormente, se debían diseñar, aplicar y gestionar 10 sesiones de juegos y actividades deportivas con niños y niñas de la ciudad de Baltimore, que no disponían de los recursos económicos ni materiales para costearse dichas actividades.

Estas propuestas se centraron fundamentalmente en actividades relacionadas con el fútbol americano, el beisbol/*softball*, el baloncesto, el hockey y el fútbol europeo (*soccer*). La implementación del proyecto de ApS proporcionó una experiencia lúdica y divertida al colectivo en riesgo de exclusión social mientras el alumnado desarrollaba y aplicaba los contenidos de la asignatura. Cabe destacar que el proyecto de ApS se implementó en colaboración con la entidad *Coaching Corps*, organización no lucrativa encargada de coordinar las actividades con la ayuda del profesorado de la asignatura. Esta institución trabaja anualmente con más de 40 universidades norteamericanas, estimándose una participación total de 1,600 voluntarios y más de 15,000 niños/as cada año. Durante la aplicación del proyecto de ApS, el papel del profesorado se centró en guiar las actividades propuestas para mejorar la interacción con los receptores del servicio. No obstante, durante las sesiones deportivas se mantuvo en segundo plano, otorgando todo el protagonismo los participantes en el proyecto de ApS.

Por otra parte, el alumnado que decidió no participar en el proyecto de ApS, siguió el itinerario habitual de la asignatura, basado en la realización de clases teóricas, sesiones prácticas y trabajos teórico-prácticos, utilizando metodologías tradicionales. Este grupo de alumnos/as sirvió como Grupo Control (GC) en la presente investigación.

Variables

La variable independiente de la investigación hace referencia al programa educativo de la asignatura en la que se propuso en el proyecto de ApS, mientras que la variable dependiente está representada por la CES de los participantes en el proyecto de ApS.

Diseño y recogida de datos

El diseño de esta investigación se ubica en los denominados Métodos Mixtos con triangulación metodológica. Por tanto, en la discusión se analizan, de forma conjunta, los resultados obtenidos en las distintas vertientes del estudio. El uso de este tipo de diseño ha sido previamente respaldado tanto en el ámbito de la EF y el Deporte (Camerino, Castañer, & Anguera, 2012), como en materia de ES (Mehta et al., 2016).

El apartado cuantitativo se aborda a través de una investigación Cuasiexperimental de Grupos No Equivalentes con un Grupo Experimental y un Grupo Control, comparando medidas Pretest-Postest. Para valorar adecuadamente la variable dependiente del estudio se utilizó el instrumento *Social Entrepreneurship Competency Scale* (SECS) (Capella-Peris et al., 2019), la cual mide la CES en educación superior. Esta herramienta de investigación establece que los 17 rasgos característicos de la CES son: capacidad para aprender y evolucionar, cooperación y ayuda, conciencia social, convivencia y respeto por el bien público, resiliencia, responsabilidad, coherencia y compromiso, habilidad para generar ideas, creatividad, liderazgo, iniciativa, capacidad de cambio, integración en redes sociales bien informadas, capacidad para identificar oportunidades, confianza, motivación de logro y, finalmente, capacidad para asumir riesgos. Igualmente, estos elementos se organizan en tres categorías de rasgos: personales, sociales e innovadores. Cabe destacar que este análisis cuantitativo se realizó a tres niveles, global, por categorías y por aspectos.

El apartado cualitativo se afronta mediante el análisis los diarios reflexivos elaborados por los miembros del GE. Esta herramienta permite analizar en profundidad las experiencias educativas al mismo tiempo que se mantiene una posición objetiva de las mismas (Pavlovich, 2007). Esta herramienta cuenta con varios precedentes en el análisis de experiencias de ApS (Baker & Shahid, 2003; Nolan, 2008). Asimismo, los análisis de tipo reflexivo representan una práctica de investigación ampliamente utilizada en la formación de maestros/as (Baldwin, Buchanan, & Rudisill, 2007; Fendler, 2003). Este proceso se centró en identificar y codificar la información registrada sobre las categorías y aspectos que conforman la escala SECS, permitiendo, con ello, comparar los resultados obtenidos en las distintas vertientes del estudio.

Finalmente, efectuamos una transformación de resultados cualitativos expresándolos de forma cuantitativa (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll, & Marti-Puig, 2015). Así, mientras el estudio cualitativo analiza la importancia y profundidad en los comentarios del alumnado, la expresión cuantitativa de los resultados cualitativos incide en el número de ocasiones que se cita cada uno de los aspectos analizados (Aspeé, Cavieres-Fernández, & González, 2018). Esta frecuencia de alusiones aporta una visión complementaria respecto al discurso de los informantes, ofreciendo una nueva perspectiva de la incidencia del ApS en el alumnado universitario.

Formulación de hipótesis y pregunta de investigación

H_1 : La intervención en el proyecto de ApS producirá una mejora significativa ($p < 0.05$) en los resultados del GEI sobre la escala SECS.

H_2 : La intervención en el proyecto de ApS producirá una diferencia significativa ($p < 0.05$) en los resultados del GEI comparados con los del GC, sobre la escala SECS.

P_1 : ¿Cómo afectó el proyecto de ApS a las experiencias y aprendizajes a los miembros del GE en relación con la mejora de su CES desde el área de EF?

Selección y descripción de la muestra

El muestreo fue de tipo no probabilístico incidental. La selección de la muestra correspondía al grupo-clase de la asignatura y los integrantes en el proyecto de ApS. La muestra total era de 32 participantes: 37.5% ($n=12$) en el GE y 62.5% ($n=20$) en el GC. Entre los participantes había 18 hombres y 14 mujeres. La edad media de los participantes era de 21.7(± 2.9).

Análisis y resultados

Estudio cuantitativo

A continuación, mostramos los resultados de las distintas pruebas estadísticas realizadas, a lo largo del estudio cuantitativo, para ello utilizamos el paquete SPSS v.24.

- Comprobación de la fiabilidad de la muestra. Se obtuvo un valor de $\alpha=0.913$ para el Alfa de Cronbach, por lo que al ser superior a 0.9 su fiabilidad puede calificarse de excelente.
- Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial. El valor obtenido al aplicar la prueba de Levene fue de $t(58)=0.001$, $p > 0.05$ por lo que se verificó que las muestras iniciales eran iguales.
- Comparación de las muestras Pretest-Postest. Los valores obtenidos al aplicar la prueba T para muestras relacionadas fueron $t(29)=4.629$, $p < 0.001$ para el GE; y $t(29)=-0.889$, $p > 0.05$ para el GC. Estos datos confirman que hubo diferencias significativas entre las medidas Pretest y Postest del GE. En cambio, en el GC no se apreciaron diferencias significativas. Este hecho tiene un reflejo similar en los análisis por categorías y por aspectos, donde el GE obtuvo mejoras significativas ($p < 0.05$) en la categoría de *aspectos sociales* y en los aspectos *motivación de logro*, *creatividad* e *integración en redes sociales con acceso a información*. Además, el GE mostró resultados superiores en el Postest en todas las categorías analizadas y en 14 de los 17 aspectos que conforman la escala SECS. Por el contrario, el GC no logró diferencias significativas en ninguna categoría. Igualmente, los miembros del GC solo mejoraron sus registros en una de las tres categorías y en cinco de los 17 aspectos analizados.
- Comparación de las muestras Postest-Postest. El valor obtenido al aplicar la prueba de Levene fue de $t(58)=3.819$, $p < 0.001$. Así pues, se confirmó que había diferencias significativas entre los registros Postest del GE comparado con el GC. Como en el caso anterior, se reflejó un efecto similar en los análisis por

categorías y por aspectos, donde el GE obtuvo diferencias significativas ($p < 0.05$), en comparación con el GC, en las categorías de *aspectos personales* y *aspectos sociales*, y en el aspecto que analiza la *responsabilidad*. Igualmente, el GE mostró resultados superiores en el Postest, en comparación con el GC, en todas las categorías y en 16 de los 17 aspectos que conforman la escala SECS.

- Prueba de asociación de resultados (correlaciones). Al aplicar la prueba de Pearson en el análisis por categorías se encontraron tres registros significativos de tres posibles, todos ellos positivos, con un nivel de significatividad de $p < 0.01$ y un grado de correlación alto ($0.6 < r_p \leq 0.8$) $n=2$ y muy alto ($0.8 < r_p \leq 1$) $n=1$, respectivamente. Al realizar este mismo análisis por aspectos se obtuvieron 122 registros significativos de 136 posibles, 111 con un nivel de significatividad de $p < 0.01$ y 11 con un nivel de significatividad de $p < 0.05$, todos ellos positivos y con un grado de correlación alto ($0.6 < r_p \leq 0.8$) $n=3$, moderado ($0.4 < r_p \leq 0.6$) $n=48$, bajo ($0.2 < r_p \leq 0.4$) $n=65$, y muy bajo ($0 < r_p \leq 0.2$) $n=6$.

Estudio cualitativo

El apartado cualitativo se afronta mediante el análisis de los 12 diarios reflexivos elaborados por los miembros del GE. La información recogida mediante este instrumento fue analizada a través de una aproximación de codificación axial de doble recorrido, inductivo-deductivo (Flick, 2014). Así pues, este proceso se centró en identificar y codificar la información registrada sobre las categorías y aspectos que conforman la escala SECS. Este análisis cualitativo se elaboró utilizando el programa informático NVivo10. Cabe destacar que estos diarios reflexivos no influyeron en la evaluación de la asignatura, entregándose a posteriori y únicamente con fines investigadores.

Todas las citas extraídas en el estudio cualitativo incluyen la categoría y aspecto al que pertenecen, el resultado del análisis cualitativo, la transcripción textual del comentario y el código del informante. A continuación, se presenta tres citas por categoría a modo de ejemplo. La selección de estas citas responde a la importancia y profundidad de las mismas, intentando destacar en cada caso las vivencias de los participantes en el proyecto de ApS.

- Aspectos personales > Confianza: la experiencia adquirida al intervenir en la propuesta de ApS aumentó la seguridad del alumnado para dirigir sesiones de juegos deportivos. Este hecho es especialmente relevante para el alumnado que presenta cierta timidez, ya que la incomodidad que experimentan al ser el centro de atención dificulta enormemente su labor como docentes.

“Habitualmente soy bastante tímido en clase, pero el hecho de tener que dirigir las actividades de fútbol americano me ayudó a sentirme más cómodo” (Diario 7). *“Estoy seguro de que mi confianza ha crecido gracias a la experiencia adquirida con la organización”* (Diario 5).

- Aspectos personales > Motivación de logro: los comentarios del alumnado, en cuanto a la importancia de prestar un servicio de calidad, dejan clara su voluntad de ayudar más allá del desarrollo de sus propias competencias, mostrando así su compromiso con el proyecto educativo. Además, sus reflexiones destacan trascendentes aprendizajes en el área de EF como, por ejemplo, las diferencias entre trabajar con niños y niñas frente a trabajar con adultos o el valor de implementar propuestas creativas para mantener la motivación de los participantes durante los juegos.

“Es importante ser creativo en la práctica porque muchas veces los niños más pequeños tienden a perder la concentración. Utilizar actividades divertidas durante las sesiones permite que las sesiones sean más fluidas” (Diario 3). “Gracias a esta clase he aprendido que trabajar con niños pequeños es muy diferente a trabajar con adultos (...) he podido mejorar mis estrategias para motivar” (Diario 9).

- Aspectos personales > Capacidad para asumir riesgos: con su intervención, el alumnado no solo mostró su disposición para afrontar proyectos innovadores, sino que también dejó entrever su inclinación para colaborar en temáticas con las que no estaba especialmente familiarizado. Esta situación guarda una estrecha relación con varios de los aspectos analizados en este trabajo como la capacidad para aprender y evolucionar, la iniciativa y la capacidad de cambio, entre otros.

“A mí me encanta la danza, pero también me gusta practicar otros deportes y aprender cosas nuevas. Por eso, aprender sobre algunos deportes ha resultado bastante interesante ya que nunca había oído hablar de ellos (...) Este curso me ha abierto los ojos porque me ha sacado de mi zona de confort, teniendo que asimilar información que me faltaba para explicar las actividades a diferentes grupos de edad” (Diario 6).

- Aspectos sociales > Cooperación y ayuda: la prestación servicio incentivó el interés del alumnado por participar en nuevos proyectos sociales. Por otra parte, también destacaron la necesidad de actuar de forma cooperativa para que las actividades se desarrollaran con fluidez durante el transcurso de las sesiones.

“Colaborar con Coaching Corps ha despertado mi interés por ayudar a los demás” (Diario 5). “Cada grupo tenía que hacer una tarea y era importante que los compañeros se ayudaran y cooperaran entre ellos porque, si tratas de hacer una actividad en clase y los compañeros no cooperan, eso hace que todo sea más difícil” (Diario 9).

- Aspectos sociales > Conciencia social: estar en contacto con niños/as en riesgo de exclusión social estimuló la empatía del alumnado, incentivando la prestación del servicio e incrementando el sentimiento de pertenencia social. Asimismo, se destacó que este tipo de cualidades son clave para resolver conflictos sociales y producir cambios a nivel comunitario. Todo ello señala el notable impacto social provocado.

“He tenido que relacionarme con diferentes tipos de personas y entender cómo se sentían durante las clases” (Diario 7). “Creo que esos aspectos ayudan en gran medida a resolver problemas sociales y crear cambios en la comunidad” (Diario 10).

- Aspectos sociales > Coherencia y compromiso: las declaraciones del alumnado reflejan que su intención no se centraba únicamente en desarrollar aprendizajes académicos, sino también anhelaban ayudar a los participantes. Asimismo, se aportan distintas perspectivas para afrontar su intervención en función de las aspiraciones y obligaciones preexistentes. Ambas situaciones revelan una estrecha conexión con la motivación de logro anteriormente descrita.

“Debes planificar las sesiones para satisfacer tanto las necesidades de los niños como las tuyas (...) prefería mantenerme como asistente. Me gusta más ese rol porque siento que sigo

teniendo influencia sobre los niños, pero no estoy tan presionado por tener que hacerlo todo yo solo. Como alumno, tengo otras responsabilidades y cosas que hacer” (Diario 3).

- Aspectos innovadores > Liderazgo: participar en el proyecto de ApS obligó al alumnado a liderar distintas actividades a lo largo de las sesiones deportivas. Esta cualidad es clave para ejercer como maestros/as ya que, aunque se otorgue el protagonismo a los/as discentes, en gran medida deben liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de este liderazgo estimuló complementariamente otras cualidades interesantes como la responsabilidad, la creatividad y la importancia de atender las necesidades de los/as niños/as a la hora de preparar los juegos.

“Al gestionar las actividades he desarrollado mi capacidad para atender las sugerencias de los niños y planificar las sesiones con juegos más creativos” (Diario 2). *“Para mí fue fundamental que cada uno fuera responsable de sus acciones”* (Diario 5). *“Algunos ejercicios te obligan a hacer de líder”* (Diario 3).

- Aspectos innovadores > Integración en redes sociales con acceso a información: la intervención de ApS no solo supuso un cambio de escenario para el alumnado participante, sino también implicó un nuevo contexto social al que adaptarse. Esta situación incide en el valor de conectar con nuevos colectivos para poder implementar proyectos sociales. Igualmente, también promueve la capacidad de cambio, la motivación de logro y la capacidad para aprender y evolucionar, todos ellos aspectos de la CES, reforzando el efecto en este sentido.

“Este semestre ha supuesto un gran cambio para mí, debido a la cantidad de trabajo que tuvimos que hacer entre nosotros, los compañeros, los instructores, etc. (...) El curso ha sido divertido y me ha permitido conectar y relacionarme con estudiantes tanto de mi especialidad como de otras especialidades” (Diario 6).

- Aspectos innovadores > Capacidad para identificar oportunidades: la valoración final del alumnado fue muy positiva. Así pues, indicaron numerosos aprendizajes tanto en el ámbito de la EF como en otras áreas personales y profesionales. Asimismo, señalaron que los beneficios obtenidos no se limitaban al momento presente, siendo también de gran utilidad para el futuro. De este modo, reconocieron el valor de la experiencia proporcionada y mostraron su agradecimiento por participar en el proyecto de ApS.

“Aunque las actividades me resultaban familiares, debido a mi trabajo, también he vivido nuevas experiencias. Este curso me ha ayudado a nivel profesional para motivar mejor a mis alumnos y poder comunicarme con ellos de forma más efectiva. Al comienzo del curso, también nos centramos en los estilos de enseñanza y la forma adecuada de dar las clases. Esto me ha ayudado a mejorar en otras áreas de mi vida” (Diario 9). *“Mi experiencia ha sido increíble. He aprendido y desarrollado habilidades que llevaré conmigo en el futuro”* (Diario 4). *“Formar parte de Coaching Corps me ha permitido crecer en varias áreas (...) Interactuar con diferentes tipos de personas te ayuda crecer y mejorar”* (Diario 5).

Transformación de resultados

En este apartado realizamos un análisis de la frecuencia de comentarios sobre los rasgos de la CES en los diarios reflexivos. Para ello contabilizamos el número de citas relativas a las categorías y aspectos objeto de estudio. Además, calculamos el valor porcentual de cada una de estas cifras. Este procedimiento se realizó a nivel global, mostrando el número de citas por categoría en todos los diarios (tabla 1), por aspectos, indicando la frecuencia de comentarios por aspecto en cada categoría (tabla 2), y por diarios, exponiendo todos los registros relativos a cada diario individualmente (tabla 3).

Tabla 1
Referencias sobre la CES a nivel global

Categorías-Diarios	Aspectos Personales		Aspectos Sociales		Aspectos Innovadores	
Diario 1	0	0.0%	0	0.0%	1	3.3%
Diario 2	2	8.0%	1	2.7%	4	13.3%
Diario 3	2	8.0%	5	13.5%	4	13.3%
Diario 4	3	12.0%	4	10.8%	2	6.7%
Diario 5	3	12.0%	6	16.2%	3	10.0%
Diario 6	4	16.0%	5	13.5%	3	10.0%
Diario 7	1	4.0%	4	10.8%	2	6.7%
Diario 8	2	8.0%	5	13.5%	2	6.7%
Diario 9	5	20.0%	3	8.1%	5	16.7%
Diario 10	1	4.0%	2	5.4%	2	6.7%
Diario 11	1	4.0%	0	0.0%	1	3.3%
Diario 12	1	4.0%	2	5.4%	1	3.3%
Total*	25	34.2%	37	31.6%	30	34.2%

*Porcentaje de citas ponderado para comparar entre categorías.

Tabla 2
Referencias sobre aspectos sociales de la CES

Aspectos Sociales-Diarios	Capacidad para aprender y evolucionar (s)		Cooperación y ayuda		Conciencia social		Convivencia y respeto por el bien público		Resiliencia		Responsabilidad		Coherencia y compromiso		Habilidad para generar ideas	
Diario 1	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Diario 2	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Diario 3	0	0.0%	1	20.0%	1	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	33.3%	1	25.0%	1	11.1%
Diario 4	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	50.0%	1	33.3%	0	0.0%	1	11.1%
Diario 5	1	14.3%	1	20.0%	1	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	33.3%	1	25.0%	1	11.1%
Diario 6	1	14.3%	0	0.0%	1	2.0%	0	0.0%	1	50.0%	0	0.0%	1	25.0%	1	11.1%

Aspectos Sociales-Diarios	Capacidad para aprender y evolucionar (s)	Cooperación y ayuda	Conciencia social	Convivencia y respeto por el bien público	Resiliencia	Responsabilidad	Coherencia y compromiso	Habilidad para generar ideas
Diario 7	0 0.0%	1 20.0%	1 20.0%	1 50.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 11.1%
Diario 8	1 14.3%	1 20.0%	0 0.0%	1 50.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 25.0%	1 11.1%
Diario 9	1 14.3%	1 20.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 11.1%
Diario 10	0 0.0%	0 0.0%	1 20.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 11.1%
Diario 10	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
Diario 12	1 14.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 11.1%
Total**	7 10.4%	5 14.9%	5 14.9%	2 6.0%	2 6.0%	3 9.0%	4 11.9%	9 26.9%

**Porcentaje de citas ponderado para comparar entre aspectos

Tabla 3

Referencias sobre la CES en el Diario 5

Categorías-Diario	Aspectos Personales	Aspectos Sociales	Aspectos Innovadores
Diario 5	Confianza	1 33.3%	Capacidad para aprender y evolucionar (s)
	Motivación de logro	1 33.3%	Cooperación y ayuda
	Capacidad para asumir riesgos	0 0.0%	Conciencia social
	Capacidad para aprender y evolucionar (p)	1 33.3%	Convivencia y respeto por el bien público
	Creatividad (p)	0 0.0%	Resiliencia
			Responsabilidad
			Coherencia y compromiso
			Habilidad para generar ideas
			Integración en redes sociales bien informadas
			Capacidad para identificar oportunidades
			Liderazgo
			Iniciativa
			Capacidad de cambio
Total*	Personales	3 34.2%	Sociales
			Innovadores

*Porcentaje de citas ponderado para comparar entre categorías

Discusión y conclusiones

A nivel global, los resultados cuantitativos indican que el GE mejora significativamente su CES mientras el GC no alcanza dicha mejora. Igualmente, se destacan diferencias significativas entre las medidas Posttest de ambos grupos. Por otra parte, la expresión cuantitativa de los resultados cualitativos refuerza estas valoraciones globales, regis-

trando casi un centenar de citas relativas a la CES en los diarios reflexivos. Finalmente, el análisis cualitativo describe con detalle el valor de las experiencias vividas por el alumnado en las tres áreas de análisis, personal, social e innovadora. Todo ello denota un notable impacto en el alumnado del GE sobre los rasgos que conforman la CES. Este hecho está en consonancia con varios trabajos teóricos de referencia en el ámbito educativo (Chambers & Lavery, 2012; Seban, 2013), así como con diversos metaanálisis sobre los efectos del ApS (Celio, Durlak, & Dymnicki, 2011; Yorio & Ye, 2012).

El análisis por categorías muestra una mejora significativa en cuanto a los aspectos sociales para los miembros del GE, reflejando, al mismo tiempo, la diferencia más pronunciada entre medidas Pretest y Posttest. Este hecho viene respaldado por la transformación de resultados donde dicha categoría registra el mayor número de citas. De igual modo, el estudio cualitativo relata el marcado efecto social provocado por el programa de ApS (Conway, Amel, & Gerwien, 2009; White, 2001), fundamentado, en su mayor parte, por la prestación del servicio y el contacto con un colectivo en riesgo de exclusión social. Aunque las categorías de aspectos personales e innovadores presentan unos resultados cuantitativos ligeramente más discretos, sus registros son igualmente destacables, obteniendo un valor Posttest por encima de 4.3 (sobre un valor máximo de cinco) y registrando más del 30% de citas en cada categoría. Esta situación, apunta al equilibrio y conexión existente entre las categorías que conforman la CES, hecho que se confirma a través de los resultados cualitativos y los tests de correlaciones, evidenciando una evolución conjunta de las mismas. Asimismo, cabe destacar la aparición de diferencias significativas entre las medidas Posttest del GE y el GC, para la categoría de aspectos personales. Seguidamente analizamos en profundidad los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos que conforman la CES.

La confianza registra puntuaciones destacadas tanto en el estudio cuantitativo como en la transformación de resultados. Por su parte, el análisis cualitativo atribuye la mejora de este rasgo personal a la experiencia adquirida a través del ApS (Miller, 2012; Robinson & Meyer, 2012; White, 2001). Adicionalmente, se incide en un efecto tanto en la esfera individual, superando inseguridades personales, como a nivel profesional, dirigiendo sesiones de juegos deportivos.

Como en el caso anterior, la motivación de logro registra puntuaciones elevadas en los dos apartados cuantitativos. Además, representa uno de los tres rasgos que refleja mejoras significativas en el GE. Complementariamente, el estudio cualitativo revela el deseo del alumnado por mejorar las competencias docentes asociadas a la temática de la asignatura (Gallini & Moely, 2003), así como la intención de ayudar a los receptores del servicio, prestando un servicio de calidad e incidiendo en su comportamiento (Baldwin et al., 2007; Galvan & Parker, 2011; LaMaster, 2001). Este efecto no solo está presente en estudios sobre ApS, sino también se relaciona con trabajos sobre ES (Chang et al., 2014). Asimismo, se destaca la interrelación de la motivación de logro y la cooperación y ayuda, incidiendo en la mejora conjunta de ambos aspectos.

Aunque la capacidad para asumir riesgos presenta unos registros más moderados en la frecuencia de comentarios, los resultados cuantitativos reflejan puntuaciones notablemente elevadas. Este hecho revela la importancia de abordar el problema de investigación a través de los métodos mixtos, permitiendo analizar las implicaciones del ApS desde distintos puntos de vista y evitando que algunos efectos puedan pasar desapercibidos. Además, el análisis cualitativo desvela la predisposición del alumnado por afrontar situaciones novedosas con un elevado grado de incertidumbre, especialmente en lo relativo a la temática de las sesiones y la relación con los colectivos implicados, conducta que se asocia al ES (Chang et al., 2014). Igualmente, se hacen

menciones a la capacidad para aprender y evolucionar, la iniciativa y la capacidad de cambio, destacando la interrelación entre estos aspectos de la CES.

La capacidad para aprender y evolucionar obtiene valoraciones moderadas tanto en la transformación de resultados como en el estudio cuantitativo. Pese a ello, la puntuación del GE en el Postest se encuentra próxima al cuatro (sobre un valor máximo de cinco). Por su parte, el análisis cualitativo indica avances en la temática de la asignatura, especialmente respecto a la gestión del alumnado y las actividades, y en otras facetas personales y sociales, como la confianza y la responsabilidad (Masgrau-Juanola & Kunder, 2018; Miller, 2012; Pechak & Thompson, 2011; Robinson & Meyer, 2012). Igualmente, se incide, una vez más, en la estrecha relación entre los aspectos desarrollados.

La creatividad es uno de los aspectos que menos comentarios genera en los diarios reflexivos. No obstante, los registros del estudio cuantitativo son notablemente elevados, además de reflejar mejoras significativas entre las medidas Pretest y Postest del GE. Por su parte, el análisis cualitativo relata experiencias de gran valor, especialmente vinculadas a la elaboración y aplicación de nuevas propuestas prácticas (Chang et al., 2014; White, 2001). Igualmente, también se identifica una relación directa entre este rasgo y la capacidad para generar ideas.

El rasgo cooperación y ayuda obtiene resultados notables en las dos vertientes cuantitativas de la investigación. Complementariamente, el estudio cualitativo incide en la importancia de trabajar en equipo para alcanzar los objetivos establecidos (Chang et al., 2014; Galvan & Parker, 2011; National Youth Leadership Council, 2004). Adicionalmente, el alumnado expresa su deseo por participar en nuevas iniciativas de carácter social y seguir colaborando de forma activa con la comunidad (Celio et al., 2011; Furco & Root, 2010; Robinson & Meyer, 2012), mostrando con ello su compromiso social.

La conciencia social alcanza unas cifras destacables en tanto en la transformación de resultados como en el análisis cuantitativo, donde se obtiene el segundo mejor registro para el Postest del GE. El estudio cualitativo revela cómo se desarrolló este rasgo gracias a la empatía que sintió el alumnado por los receptores del servicio (Covitt, 2002; Furco & Root, 2010; Pechak & Thompson, 2011). Por otra parte, también se incide en un aumento del sentimiento comunitario (Furco & Root, 2010) y en la importancia de desarrollar estas cualidades para resolver problemas sociales.

Aunque la convivencia y respeto por el bien público representa uno de los aspectos con menos citas en la transformación de resultados, en el estudio cuantitativo obtiene uno de los mejores registros, indicando el impacto en este sentido. Como en el caso anterior, el análisis cualitativo desvela que este rasgo se desarrolló a raíz de la actitud de comprensión y deferencia con los receptores del servicio (Galvan & Parker, 2011), así como a través del contacto con el resto de colectivos implicados en el ApS (Celio et al., 2011; Furco & Root, 2010; Gallini & Moely, 2003). Todo ello destapa la estrecha relación entre ambos aspectos sociales.

La resiliencia muestra cifras discretas en los dos análisis cuantitativos del estudio. No obstante, se aprecia una de las mejoras más destacadas en la comparativa Pretest-Postest del GE. El apartado cualitativo atribuye el impacto sobre este rasgo social a la capacidad del alumnado para afrontar y resolver los “problemas” acontecidos a lo largo de las sesiones (Covitt, 2002).

Aunque la cantidad de citas atribuidas a la responsabilidad es moderada, su registro para el GE en el apartado cuantitativo es el más elevado de todo el estudio, situándose muy cerca del valor máximo (cinco puntos). Además, es el único rasgo que muestra

diferencias significativas entre las medidas Posttest de los grupos analizados. Los resultados cualitativos vinculan el impacto producido tanto al compromiso adquirido como al deseo de prestar un servicio de calidad. Esta situación incide en una mejora de la responsabilidad a nivel personal, social y cívico (Ammon, Furco, Chi, & Middaugh, 2002; Celio et al., 2011; Covitt, 2002; Torres, 2018), hecho con diversos antecedentes en el uso del ApS en EF (Miller, 2012; Pechak & Thompson, 2011) y en los programas educativos destinados a promover el ES (Chang et al., 2014).

Pese a registrar una cantidad moderada de comentarios, la coherencia y compromiso refleja unos excelentes resultados en el apartado cuantitativo. Tanto es así, que este rasgo experimenta el avance más destacado entre las medidas Pretest y Posttest para el GE, cifrando esta mejora en más de un punto (en una escala de uno a cinco). Los datos cualitativos atribuyen este impacto al acuerdo contraído para implementar las actividades deportivas (Robinson & Meyer, 2012). Igualmente, este compromiso también se aplica a nivel comunitario (Chalela, Valencia, & Arango, 2017; Furco & Root, 2010), cívico (Celio et al., 2011) y académico (Billig, 2002). Finalmente, se vincula esta mejora con la responsabilidad y la cooperación y ayuda, reforzando con ello el impacto en estos aspectos.

Aunque los resultados cuantitativos relativos a la habilidad para generar ideas se consideran moderados, sus puntuaciones finales están por encima de cuatro (sobre un valor máximo de cinco). En cambio, las menciones sobre este rasgo representan más del 25% en la categoría de aspectos sociales, siendo, junto al liderazgo, el más citado de todo el estudio. Este hecho indica que no pasó inadvertido para el alumnado. Complementariamente, el apartado cualitativo señala que se estimuló junto al análisis reflexivo, valorando cuestiones educativas de carácter general y aspectos específicos del proyecto de ApS, lo que incide en una mejora del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado (Chang et al., 2014; White, 2001; Yorio & Ye, 2012).

Como ya se ha indicado, el liderazgo recibe el mayor número de citas de todo el trabajo. De igual modo, obtiene registros notablemente destacados en el apartado cuantitativo del estudio. Por su parte, los resultados cualitativos atribuyen este efecto al hecho de tener que actuar como docentes en las sesiones deportivas, obligando al alumnado a liderar actividades con los receptores del servicio y con sus propios compañeros/as (Ammon et al., 2002; Billig, 2002; Celio et al., 2011; Galarraga, Aldaz, & Prat, 2018; White, 2001). Adicionalmente, se desvelan relaciones positivas de este rasgo con la responsabilidad y la creatividad, ampliando con ello los beneficios en este sentido.

Pese a que el rasgo relativo a la iniciativa obtiene el menor número de citas de todo el trabajo, sus puntuaciones en el apartado cuantitativo siguen siendo remarcables. Además, el estudio cualitativo revela que esta cualidad se desarrolló al tener que estar preparados para resolver cualquier eventualidad que pudiera suceder en el transcurso de las sesiones. Este hecho apunta a una mejora de las competencias de organización y gestión (National Youth Leadership Council, 2004), en nuestro caso vinculadas al material, el tiempo, el espacio, las actividades y los participantes.

La capacidad de cambio muestra la puntuación más baja del apartado cuantitativo y un moderado número de citas en los diarios reflexivos. En cambio, el análisis cualitativo expone la adaptación del alumnado a distintas y novedosas situaciones. Adicionalmente, se describen cambios en su percepción sobre la realidad personal y en relación con los receptores del servicio (Pechak & Thompson, 2011; Wilkinson et al., 2013).

Aunque la integración en redes sociales con acceso a información obtiene un número de citas moderado, sus cifras en el análisis cuantitativo son más destacadas, siendo uno de los tres aspectos que obtiene mejoras significativas entre las medidas Pretest y Posttest para el GE. Complementariamente, el estudio cualitativo describe la relación del alumnado con distintos colectivos involucrados en el proyecto de ApS, profesorado, miembros de la organización, compañeros/as, niños/as, etc. Este hecho incide en el notable enriquecimiento social promovido. De igual modo, se relata una conexión directa con otros rasgos de la CES, reforzando el efecto en este sentido.

Aunque la capacidad para identificar oportunidades presenta unos resultados cuantitativos moderados, la cantidad de citas registrada es destacable. Asimismo, los comentarios de los diarios indican que el alumnado aprovechó la intervención tanto a nivel personal como profesional, resaltando el efecto atemporal de estas mejoras al ser útiles tanto para el momento presente como en el futuro. Igualmente, se valoró la prestación del servicio como medio para aportar una mejora a la sociedad (Eyler & Giles, 1999).

Adicionalmente, cabe resaltar la satisfacción del alumnado con el programa de ApS (Miller, 2012), agradeciendo la oportunidad de participar (Himelein, Passman, & Phillips, 2010), y el desarrollo de diversas habilidades personales e interpersonales (Billig, 2002).

Por todo ello, se concluye que la aproximación mixta con triangulación metodológica ofrece una visión detallada del impacto del ApS respecto a la CES. Asimismo, se comprueba que los resultados del estudio, en sus diferentes vertientes, presentan unos registros altamente coincidentes y complementarios. De ellos se desprende que el ApS fomentó la CES en el ámbito de la EF, representando una experiencia educativa de gran valor a nivel personal, social e innovador. Por su parte, el estudio cualitativo expone información de gran relevancia para comprender cómo se desarrolló esta competencia, por ejemplo, al liderar las sesiones de juegos deportivos o a raíz del contacto directo con niños/as en riesgo de exclusión social. De igual modo, se pone de manifiesto la conexión existente entre los distintos aspectos personales, sociales e innovadores que conforman la CES, señalando que se desarrollaron de forma conjunta y recíproca. Además, se aprecia que el programa de ApS provocó un impacto muy similar en los integrantes del GE, apuntando así a la homogeneidad de su efecto.

Tras analizar los resultados, se aceptan las hipótesis H_1 y H_2 , al encontrar mejoras significativas ($p < 0.001$) en los resultados del GEI sobre la escala SECS, siendo estos significativamente diferentes ($p < 0.001$) a los obtenidos por el GC. De igual modo, la profundidad y el detalle de las experiencias relatadas por el alumnado responden ampliamente a la pregunta de investigación planteada.

La principal limitación del estudio se centra en el tamaño de la muestra, sugiriendo trabajar con muestras mayores en futuras intervenciones. Otras propuestas que se plantean son aplicar la escala SECS en programas de ApS de distinta naturaleza, abrir una línea de investigación que analice los efectos sociales del ApS en los receptores del servicio, estudiar el impacto de esta metodología de forma progresiva o comprobar la retención de dichos efectos a largo plazo. Igualmente, los resultados obtenidos, contextualizados en la sociedad norteamericana, animan a profundizar en el estudio del ApS y la promoción del ES en otros entornos socioculturales, permitiendo, con ello, contrastar los efectos en este sentido.

Referencias bibliográficas

- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships, 1997–2000*. Berkeley, CA: University of California, Service-Learning Research and Development Center.
- Aspeé, J., Cavieres-Fernández, E., & González, J. (2018). El compromiso estudiantil ciudadano y su vínculo con el éxito educativo en la educación superior. *Opción*, 86(34), 393–422.
- Bacq, S., & Janssen, F. (2011). The multiple faces of social entrepreneurship: A review of definitional issues based on geographical and thematic criteria. *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal*, 23(5–6), 373–403. doi: 10.1080/08985626.2011.577242
- Baker, T. E., & Shahid, J. (2003). Helping preservice teachers focus on success for all learners through guided reflection. In *55th Annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. New Orleans, LA.
- 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), 315–327. doi: 10.1177/0022487107305259
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service-learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80(4), 184–189.
- Calvert, V. (2011). Service Learning to Social Entrepreneurship : A Continuum of Action Learning. *Journal of Higher Education, Theory and Practice*, 11(2), 118–129.
- Camerino, O., Castañer, M., & Anguera, M. T. (2012). *Mixed methods research in the movement sciences. Case studies in sport, physical education and dance*. Nueva York, NY: Routledge.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Ruíz-Bernardo, P. (2019). Development and validation of a scale to assess social entrepreneurship competency in higher education. *Journal of Social Entrepreneurship*, 0(0), 1–17. doi: 10.1080/19420676.2018.1545686
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. doi: 10.5193/JEE34.2.164
- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332–353. doi: 10.1080/00336297.2013.773533
- Chalela, S., Valencia, A., & Arango, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 160–170. doi: 10.22507/rli.v14n2a15
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128–137. doi: 10.14221/ajte.2012v37n4.2
- Chang, J., Benamraoui, A., & Rieple, A. (2014). Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 459–471. doi: 10.1080/14703297.2013.785251
- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181–197. doi: 10.5209/RCED.52164

- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology, 36*(4), 233–245. doi: 10.1080/00986280903172969
- Covitt, B. A. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning. In S. H. Billig & A. Furco (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 2. Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 177–197). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummings, T. G. (2007). Quest for an Engaged Academy. *Academy of Management Review, 32*(2), 355–360. doi: 10.5465/AMR.2007.24349184
- 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), 347–367. doi: 10.1123/jtpe.27.3.347
- Domínguez, M. C., Medina, A., & López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones, 48*(1), 47–62. doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7325
- Dzombak, R., Mouakkad, S., & Mehta, K. (2016). Motivations of women participating in a technology-based social entrepreneurship program. *Advances in Engineering Education, 5*(1), 1–28.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher, 32*(3), 16–25. doi: 10.3102/0013189X032003016
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Furco, A., & Root, S. (2010). Research demonstrates the value of service learning. *Phi Delta Kappan, 91*(5), 16–20. doi: 10.1177/003172171009100504
- Galarraga, A., Aldaz, J., & Prat, M. (2018). Claves para el análisis de la evolución y el desarrollo del deporte a través de los estudios de innovación. *Cultura, Ciencia y Deporte, 13*(39), 267–280. doi: 10.12800/ccd.v1i1.1148
- Gallini, S. M., & Moely, B. E. (2003). Service-Learning and Engagement, Academic Challenge, and Retention. *Michigan Journal of Community Service Learning, (Fall)*, 5–14.
- Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education, 34*(1), 55–70. doi: 10.1177/105382591103400105
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ò., & Marti-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), 467–484. doi: 10.1177/1356336X15582358
- Hayhurst, L. M. C. (2014). The 'Girl Effect' and martial arts: social entrepreneurship and sport, gender and development in Uganda. *Gender, Place & Culture, 21*(3), 297–315. doi: 10.1080/0966369X.2013.802674

- Himelein, M., Passman, L., & Phillips, J. M. (2010). College teaching and community outreach: service learning in an obesity prevention program. *American Journal of Health Education, 41*(6), 368–378. doi: 10.1080/19325037.2010.10599166
- Hoogendoorn, B., Pennings, E., & Thurik, R. (2010). *What Do We Know About Social Entrepreneurship: An Analysis of Empirical Research*. Rotterdam: Erasmus Research Institute of Management (ERIM). Erasmus University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/16558>
- Jones, A. L., & Kiser, P. M. (2014). Conceptualizing criticality as a guiding principle for high quality academic service learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 26*(1), 147–156.
- Kirby, D. A., & Ibrahim, N. (2011). The case for (social) entrepreneurship education in Egyptian universities. *Education + Training, 53*(5), 403–415. doi: 10.1108/00400911111147712
- LaMaster, K. J. (2001). Enhancing preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component. *The Journal of Experiential Education, 24*(1), 27–33. doi: 10.1177/105382590102400107
- Litzky, B. E., Godshalk, V. M., & Walton-Bongers, C. (2010). Social Entrepreneurship and Community Leadership: A Service-Learning Model for Management Education. *Journal of Management Education, 34*(1), 142–162. doi: 10.1177/1052562909338038
- Maistry, S. M., & Ramdhani, J. (2010). Integrating social responsibility into an entrepreneurship education program: A case study. *US-China Education Review, 7*(4), 23–29.
- Masgrau-Juanola, M., & Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, Individuo y Sociedad, 30*(3), 621–637. doi: 10.5209/ARIS.59812
- Meaney, K. S., Hart, M. A., & Griffin, K. L. (2009). Fun & Fit, Phase I. A Program for Overweight African American and Hispanic American Children from Low-Income Families. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD), 80*(6), 35–39. doi: 10.1080/07303084.2009.10598338
- Meaney, K. S., Liu, T., & Duke, L. M. (2016). Creating entrepreneurial and innovative fundraising opportunities through service-learning. *Kinesiology Review, 5*(4), 255–262. doi: 10.1123/kr.2016-0024
- Mehta, K., Zappe, S., Brannon, M. L., & Zhao, Y. (2016). An educational and entrepreneurial ecosystem to actualize technology-based social ventures. *Advances in Engineering Education, 5*(1), 1–38.
- Meidl, T. D., & Sulentic, M. M. (Eds.). (2018). *Handbook of research on service-learning initiatives in teacher education programs*. Hershey, PA: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-5225-4041-0
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy, 17*(1), 61–77. doi: 10.1080/17408981003712810
- National Youth Leadership Council. (2004). *Growing to greatness 2004. The state of service-learning project*. Saint Paul, MN: State Farm Companies Foundation.
- Nolan, A. (2008). Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection. *Australian Journal of Early Childhood, 33*(1), 31–36.

- Pavlovich, K. (2007). The development of reflective practice through student journals. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 281–295. doi: 10.1080/07294360701494302
- Pechak, C., & Thompson, M. (2011). Going global in physical therapist education: International service-learning in US-based programmes. *Physiotherapy Research International*, 16(4), 225–236. doi: 10.1002/pri.501
- Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41(1), 56–65. doi: 10.1016/j.jwb.2005.10.007
- Rauch, A., & Frese, M. (2007). Let's Put the Person Back into Entrepreneurship Research: A Meta-Analysis on the Relationship between Business Owners' Personality Traits, Business Creation, and Success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(4), 352–385. doi: 10.1080/13594320701595438
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama: Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219–228. doi: 10.1177/0017896911398811
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87–97. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.009
- Short, J. C., Moss, T. W., & Lumpkin, G. T. (2009). Research in Social Entrepreneurship: past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3(2), 161–194. doi: 10.1002/sej
- Torres, S. (2018). Deleuze: el deseo como principio de lo social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(80), 213–221.
- White, A. E. (2001). *A meta-analysis of service learning research in middle and high schools*. (Doctoral Dissertation, University of North Texas). Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=slcdt>
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(5), 475–491. doi: 10.1080/17408989.2012.690385
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning and Education*, 11(1), 9–27. doi: 10.5465/amle.2010.0072
- Zanotto, M., & Gaeta, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, XL(162), 160–176.
- Zhao, H., & Seibert, S. E. (2006). The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A Meta-Analytical Review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259–271. doi: 10.1037/0021-9010.91.2.259