



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **EFFECTOS ACADÉMICOS Y PERSONALES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ALUMNADO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL Y JUEGOS MOTORES: ESTUDIO CUALITATIVO**

**Óscar Chiva-Bartoll, Raquel Corbatón-Martínez, Carlos Capella-Peris**

Universidad Jaume I, Castellón  
España

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

### **RESUMEN**

El presente estudio refleja la experiencia de diez estudiantes del grado de maestro de educación infantil de la Universitat Jaume I de Castellón, en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). El objetivo de la investigación se centra en comprender el significado de sus vivencias respecto a su propio aprendizaje académico y desarrollo personal. Para profundizar en ambas temáticas, se plantea una investigación cualitativa a través del análisis de las diez entrevistas realizadas. Nuestro trabajo pretende descubrir qué significa para el estudiantado participar y aprender en un proyecto de ApS desde una doble perspectiva: académica y personal. Dicho enfoque nos permite conocer esa realidad del ApS experimentada desde dentro, además de contribuir a clarificar la interpretación de los resultados de estudios anteriores sobre los efectos de esta metodología educativa

### **PALABRAS CLAVE:**

Aprendizaje-Servicio; investigación cualitativa; aprendizaje académico; desarrollo personal.

## 1. INTRODUCCIÓN.

El APS es una manera de “aprender prestando un servicio a la comunidad” (Batlle, 2014). Pero además, pretende formar personas críticas y consecuentes con la sociedad al ofrecer un servicio a la comunidad, propiciando espacios de aprendizaje de diferente índole.

Algunas de las referencias más relevantes sobre el APS las encontramos en Estados Unidos, Canadá y América Latina. Es en Estados Unidos donde se está desarrollando con más fuerza y donde se ha intentado institucionalizar en la enseñanza superior y media (Furco, 1994; Furco y Root, 2010). En España se llevan a cabo cada vez más experiencias relacionadas con el APS (Gil, 2012).

Si profundizamos algo más en el término, Gil (2012) propone una revisión de los diferentes elementos que comparan las definiciones de APS extraídas de los estudios de Furco y Billing (2002), Halsted (1988), National and Community Service Trust Act (1993) y Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007). Estos elementos son: qué es, qué protagonistas tiene, cuáles son los objetivos principales y los conceptos importantes.

Por lo que respecta a qué “es” destacan los términos pedagogía, método, metodología y filosofía; en qué “protagonistas” tiene se enfatizan los términos estudiantes, profesores y comunidad; en cuanto a los “objetivos principales” se identifican aquellos de carácter académico entre los que tiene gran relevancia desarrollar la responsabilidad cívica, implicarse con la comunidad, intencionalidad solidaria, etc.; y por último, como “conceptos importantes”, se recalcan las competencias, los valores, la experiencia, el trabajo y la planificación, la autoreflexión y el pensamiento crítico.

Profundizando un poco más en su definición, autores pioneros en el estudio del ApS como Furco y Billig (2002) lo definen como un modelo pedagógico que tiene como protagonistas a los estudiantes y a la sociedad, y que persigue la aplicación de las competencias y la comprensión de los contenidos curriculares en contextos reales, de forma experiencial y con el objetivo de ofrecer un beneficio social.

Para la autora argentina Tapia (2008), el ApS se define como una metodología de enseñanza y aprendizaje que permite desarrollar conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. En la misma línea, Eyler y Giles (1999) lo conciben como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el proceso de aprendizaje se basa en un ciclo de acción y reflexión en el que el alumnado aplica lo que va aprendiendo ante necesidades sociales reales.

Referentes españoles como Puig et al. (2007) lo conciben de un modo muy sintético como una propuesta pedagógica que, fiel al nombre que recibe, combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad. Sin embargo, Batlle (2011) apunta que esta metodología va más allá, ya que pretende formar personas críticas y consecuentes con la sociedad y la realidad en que viven a la vez que ofrecer un servicio a la comunidad. A partir de las experiencias de colaboración con la sociedad se propician, según la autora, aprendizajes que pueden ir desde lo

puramente técnico hasta aquellos que provocan una voluntad de cambio de la sociedad.

Martínez (2008), por su parte, se refiere al ApS en términos de propuesta educativa cooperativa que implica la participación de estudiantes, miembros de una comunidad y docentes, con el objeto de promover aprendizajes en los primeros. Esta propuesta, además, se concibe desde una voluntad de transformación social encaminada a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social.

En esta línea, Rodríguez-Gallego (2013) indica que: “se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales (p. 96)”. En su delimitación la autora destaca, además, aspectos como la participación activa de los estudiantes en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos, que están integradas en el currículum académico a la vez que cubren necesidades sociales.

Actualmente diversas investigaciones profundizan en el estudio de los efectos del ApS en diferentes contextos. Algunos trabajos, como los de Billig (2000, 2002), Eyer, Giles, Stenson y Gray (2001) y Eyer y Giles (1999), han sentado precedente en esta materia, clasificando los resultados de la aplicación de programas de ApS en cuatro categorías: resultados académicos, resultados personales, resultados sociales y resultados de ciudadanía. Así pues, esta clasificación establecerá, inicialmente, el marco teórico de nuestro trabajo. Como nos indican Carson y Raguse (2014), este planteamiento es seguido en gran cantidad de estudios específicos del campo de Educación Física, aunque solo unos pocos se centran en el ámbito de los juegos motrices y deportes en edad infantil. En esta línea podemos destacar los trabajos de Capella, Gil y Martí (2014) y Chiva, Gil y Hernando (2014).

Asimismo, según Yorio y Ye (2012), los análisis cualitativos aportan datos de valores, actitudes y conductas sobre la participación y la ciudadanía; mientras que los datos obtenidos del análisis cuantitativo proporcionan información sobre la relación entre la aplicación del ApS y los resultados académicos. De este modo, el presente estudio pretende complementar los resultados que reportan las investigaciones previas, contribuyendo a una mayor comprensión de la experiencia del alumnado, desde un punto de vista interno. En este sentido, consideramos conveniente complementar los estudios cuantitativos e iniciar nuevas aproximaciones que den voz al estudiantado. De este modo serán los propios protagonistas, en primera persona, quienes describan su vivencia mediante el programa de ApS. Así pues, desde este punto de vista subjetivo, es interesante que los estudiantes den a conocer su contribución a la construcción social de la EF, así como también a la reproducción y transformación de formas críticas planteadas en su pedagogía (Devís, 2006). Por otra parte, los fenómenos sociales como la educación están condicionados por innumerables variables extrañas que no pueden aislarse de un modo claro (González-Morales, 2003), por lo que el enfoque cualitativo escogido aspira a describir en profundidad las implicaciones que la participación en el proyecto de ApS desarrollado tuvo sobre las diez alumnas universitarias participantes. Así pues, el trabajo parte de una posición ontoepistemológica<sup>1</sup> que, aun no entendiendo la realidad investigada

---

<sup>1</sup> Entendida como concepción de la realidad y del conocimiento a través del que se accede a la misma.

independientemente de las personas, tampoco admite un supuesto relativista únicamente dependiente de la posición subjetiva de cada persona (Sandberg, 2005).

Por tanto, nuestro interés se sitúa en describir, desde una perspectiva fenomenológica, las implicaciones que tuvo para el desarrollo personal y académico de diez alumnas de la Universitat Jaume I de Castellón, la participación en un proyecto de ApS llevado a cabo en la asignatura “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil” del Grado de magisterio en educación infantil durante el curso en 2013-14. El proyecto consistió en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares basados en la didáctica de los juegos motrices, prestando un servicio a niños y niñas en riesgo de exclusión social pertenecientes a diferentes entidades como: un Centro de Acción Educativa Singular, la Asociación Síndrome de Down Castellón y la Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad Castellón. Concretamente, el programa de ApS consistió en diseñar, aplicar y valorar diversas sesiones de juegos cooperativos para incrementar la socialización del alumnado, adaptando las sesiones de juegos motrices a las necesidades concretas de los niños y niñas en riesgo de exclusión social.

## **2. METODOLOGÍA.**

### **2.1. PARTICIPANTES.**

Nuestro planteamiento requería encontrar personas lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador. Por ello, siguiendo las indicaciones del profesor, seleccionamos a diez de las alumnas que habían tenido una mayor implicación en el proyecto de ApS, entendiendo que su participación podría aportar datos más relevantes.

### **2.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

En cuanto a las consideraciones éticas que han guiado al proceso de investigación, destacar que la participación de las informantes fue totalmente voluntaria y tras la firma de un consentimiento informado. De hecho, previamente a la realización del estudio, y de acuerdo con algunas recomendaciones éticas básicas de la American Psychological Association (APA, 2010), se mantuvo una reunión en la que se clarificó la naturaleza de la investigación, el interés académico de la misma y el posible uso de los datos obtenidos en base a intereses científicos.

Las informantes fueron informadas de las responsabilidades con las que ambas partes afrontaban el estudio, destacando la confidencialidad y el compromiso de custodia de los datos por parte del equipo investigador. Desde el primer contacto, las entrevistadas también fueron informadas de que disponían de total libertad para abandonar la investigación en cualquier momento, estando el equipo investigador dispuesto a abandonar el proceso en ese instante si fuera necesario.

### 2.3. PROCEDIMIENTO.

Seguendo a Marí, Bo y Climent (2010), una entrevista orientada desde un posicionamiento fenomenológico se plantea como un recurso para buscar, en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos mismos a su experiencia. Esta premisa no ha llevado a optar por un modelo de entrevista semiestructurada, considerando el recurso dialógico como la opción más acertada para conocer la verdad. De este modo, el investigador se adecua a las respuestas del informante dándole mayor libertad para conducir su discurso y profundizar sobre él. En esta línea, Flick (2007), añade la expectativa de que es más probable que los informantes expresen sus puntos de vista en una entrevista relativamente abierta que en una de carácter cerrado.

Aun partiendo de un supuesto ontoepistemológico que huye de una postura realista radical, nuestro trabajo no deja de poner énfasis en el análisis de lo que se cuenta, es decir, el qué, extrapolando por tanto categorías y proposiciones que representan la esencia de la vivencia realizada. En este tipo de análisis destaca la capacidad de desarrollar un conocimiento general sobre cuestiones centrales que constituyen el discurso de las historias estudiadas (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Devís, 2011). Así pues, atendiendo a los intereses y planteamiento de esta investigación, la información relevante en relación a las preguntas de investigación se identificó y clasificó entorno a dos grandes ejes: la experiencia o dimensión personal y el aprendizaje académico.

### 2.4. DISEÑO.

El tipo de entrevista semiestructurada escogido fue la entrevista focalizada, pues el objetivo de la investigación es dar a conocer la vivencia de una situación concreta sobre la que se centra la atención, en este caso en particular, la participación en el programa de ApS descrito. Además, el investigador es conocedor externo del desarrollo de dicha realidad y, como señalan Fiske, Kendall y Merton, (1998), este conocimiento previo es muy positivo, pues le permite distinguir entre la información sobre hechos observables y las descripciones subjetivas de la informante. Por otra parte, este hecho también facilita el flujo o intercambio de referencias a hechos concretos, fomentando así una mayor comprensión intersubjetiva de la vivencia.

Seguendo a Báez y Pérez de Tudela (2009), el plan de trabajo seguido para planificar las entrevistas consistió en la elaboración de un pequeño guion, con la intención de poder desarrollarlas de acuerdo a los propósitos y objetivos del estudio. Estos propósitos se alinearon con los criterios propuestos por Fiske et al. (1998) para perseguir la efectividad de una entrevista focalizada: amplitud, especificidad, profundidad y contexto personal. Tras dejar el tiempo necesario para que las colaboradoras pudieran reflexionar y preparar a grandes rasgos dicho guion, ganando así en validez según el posicionamiento de la investigación, pasamos a realizar las entrevistas.

Durante cada una de las entrevistas, además de procurar ceñirse al guion previsto, el entrevistador trató de respetar las recomendaciones de Ruiz-Olabuénaga (2007) y Báez y Pérez de Tudela (2009) intentando no emitir juicios de valor sobre los comentarios de las informantes, permitirles hablar evitando

interrumpir su discurso, prestar atención y mostrar interés en todo momento, mantener el equilibrio entre profesionalidad y familiaridad, y explicar adecuadamente las preguntas que pudieran crear confusión.

### 3. RESULTADOS.

A continuación presentamos los resultados del análisis de las entrevistas llevado a cabo desde una concepción fenomenológica, agrupando los hallazgos relativos a la dimensión personal por una parte y a los aprendizajes académicos por otra.

#### 3.1. DIMENSIÓN PERSONAL

La dimensión personal se fraccionó en tres subcategorías, inseguridad, interacción y satisfacción. En primer lugar, por orden de aparición en sus narrativas, las protagonistas destacan la inseguridad que les provocaba acudir a las instituciones colaboradoras en las que se implementaba el programa de ApS. Estas instituciones albergan niños y niñas con necesidades especiales, no satisfechas en otros entornos. El hecho de tener que enfrentarse a esta realidad, generó en las entrevistadas un temor a lo desconocido causado por la incertidumbre ante lo que podían experimentar en su vivencia. Dicho temor e incertidumbre encuentra explicación en el miedo a enfrentarse a un escenario desconocido, protagonizado por alumnos y alumnas con unas características peculiares. Es posible que este temor inicial sea común en muchos programas de ApS, pues los colectivos en riesgo de exclusión social a los que se presta servicio suelen ser grandes desconocidos para el alumnado participante. Asimismo, esta inseguridad se vio incrementada, en algún caso, debido a la ruptura del modelo docente tradicional.

“Al principio también tenía un poco de miedo a la hora de llegar al colegio porque claro, (...) cuando nos dijeron que era un colegio que eran todo árabes (...) pues te asusta la idea de ir allí ¿Qué me voy a encontrar? ¿Cómo van a ser los niños?”

Tras superar la primera fase de miedo a lo desconocido, los temores e incertidumbres de las entrevistadas se desvanecen en su narrativa, centrándose en las vivencias positivas respecto a la interacción con el colegio, las compañeras de proyecto y los propios niños y niñas de las instituciones. Estas vivencias de interacción personal establecen la segunda subcategoría de la dimensión personal como consecuencia de la fuerte carga de significado que destacan todas las colaboradoras.

“En el colegio, no nos esperábamos tan buen trato en el sentido de que sean tan abiertos... nos han recibido muy bien y, la verdad, es que hemos estado súper bien atendidas y nos han tratado muy bien”

Finalmente, la última subcategoría de la dimensión personal resalta la satisfacción por participar en el proyecto de ApS propuesto. Esta satisfacción se destaca en dos aspectos, en primer lugar por tener la oportunidad de cursar una parte de la asignatura tratando directamente con niños y niñas y, en segundo lugar, por experimentar vivencias de éxito derivadas de su participación en el proyecto.

“Es muy enriquecedor y beneficioso para nuestro aprendizaje y como experiencia para un futuro para cuando trabajemos”

### 3.2. APRENDIZAJES ACADÉMICOS

El segundo gran bloque de resultados hace referencia a la dimensión de aprendizaje académico, la cual se subdivide en: resolución de contingencias, complementación entre teoría y práctica, características de los, y conocimiento de la realidad social. Respecto a la resolución de contingencias, debemos indicar que el contenido de la asignatura radica en la didáctica de juegos motrices y expresión corporal. Dicho contenido es susceptible de generar una enorme cantidad de imprevistos, especialmente en el caso de la educación infantil. No obstante, las colaboradoras exponen su vivencia de un modo muy positivo y resaltan los aprendizajes alcanzados en esta cuestión.

“Aprendes a conocer a los niños y saber, dependiendo de las características que tiene cada uno (...) las actividades las tienes que preparar para esas características”

El segundo aprendizaje académico destacado hace referencia a la capacidad de aplicar en la práctica real los conocimientos teóricos adquiridos. De este modo, se retroalimenta el aprendizaje en ambas dimensiones, teoría y práctica, y se favorece el aprendizaje por competencias, reforzando así la importancia de este aprendizaje.

“Es un baño de realidad (...) aprendes porque lo llevas a la práctica. No es lo mismo verlo en una hoja que llevarlo tú a la práctica. Lo aprendes mucho mejor que de manera teórica (...) en la hoja a lo mejor no te vale para nada luego en la práctica”

Como ya hemos adelantado, otro aprendizaje importante de estos proyectos de ApS viene determinado por la interacción con el alumnado. En nuestro caso, dicho aprendizaje se refiere al conocimiento de los niños y niñas, sus características y conductas, y el contexto de interacción de los juegos motores y expresivos realizados.

“Los niños pequeños tenían muy claro con quien querían jugar y con quién no. Y siempre había niños como que estaban más apartados. Tú a lo mejor lo ves desde fuera y no te das cuenta pero estando allí dices (...) no se integra”

Finalmente, el último aprendizaje académico reseñable fue el conocimiento de la realidad social donde se desarrolló el proyecto de ApS. Este aprendizaje cumple con uno de los objetivos planteados en el marco del proyecto y, por consiguiente, se espera que la vivencia personal ayude a interiorizarlo de un modo significativo. En el discurso de las colaboradoras se aprecia que dicho aprendizaje se cataliza mediante la comparación con sus experiencias previas, mostrando las notables diferencias entre los distintos colectivos y entornos educativos posibles.

“Al estar también en un barrio donde viven ellos prácticamente no sé, cómo que es bastante diferente de los otros colegios, llegar allí y ver

que todos son inmigrantes y tal, como que condiciona también a la gente de fuera (...) al final lo que se consigue es que no haya una diversidad”

En definitiva, la figura 1 presenta de un modo esquemático, acorde al proceso de codificación axial realizado, el sistema de categorías alcanzado tras el análisis de resultados.

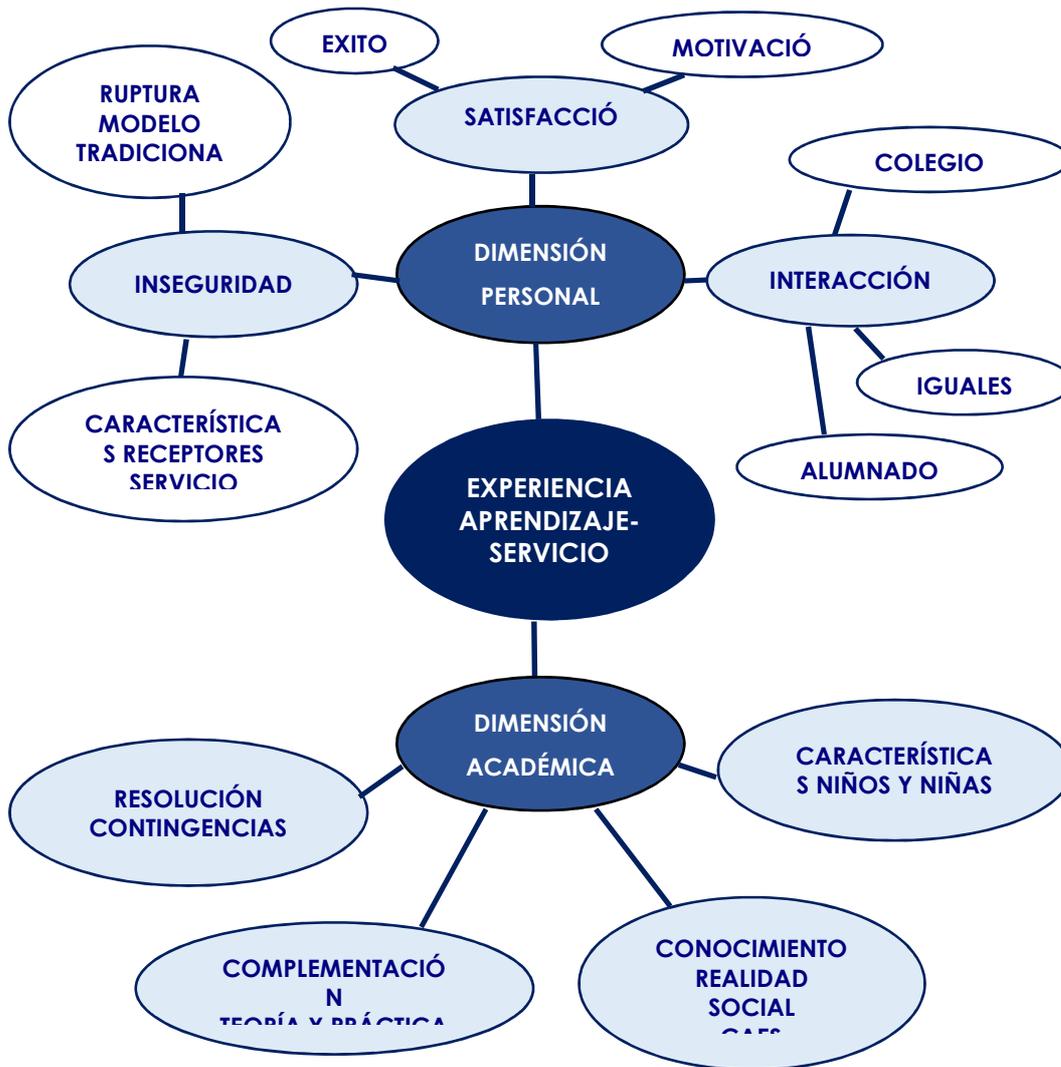


Figura 1. Sistema de categorías obtenido en la fase de codificación axial.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

En primer lugar podemos destacar que los resultados de la experiencia de las alumnas al participar en el proyecto de ApS planteado presentan varias de las categorías planteadas por distintos autores y estudios de referencia como Billig (2000, 2002), Eyler et al.(2001) y Eyler y Giles (1999). No obstante, también existen categorías que no se hacen patentes de una forma tan notable. En este sentido,

destacamos los resultados referidos a las experiencias indicadas en las dimensiones académica y personal.

Por otra parte, el conocimiento de la realidad social de los centros educativos puede exponerse como subcategoría del aprendizaje estrictamente académico o como una categoría con entidad propia, referente a cuestiones sociales o de ciudadanía. Así pues, dicho resultado quedaría ubicado en una zona intermedia entre las dos categorías propuestas dada la complejidad en la interpretación de los resultados (Wolcott, 2004).

En resumen, este trabajo permite contrastar los resultados obtenidos con la literatura existente además de ayudar a comprender cómo se produce el desarrollo de los diferentes aprendizajes, permitiéndonos acceder a vivencias subjetivas como el temor, la incertidumbre o la satisfacción personal.

En conclusión, destaca el hecho de que el programa de ApS implementado ha producido diversos efectos en el alumnado participante, especialmente en la faceta personal y académica de las alumnas entrevistadas. Del mismo modo, aunque de un modo menos notable, también se han conseguido impactos perceptibles en la vertiente social de nuestras colaboradoras. Ambos sucesos concuerdan con nuestro planteamiento inicial, en plena consonancia con el marco teórico establecido para este trabajo.

La segunda conclusión reseñable hace referencia a la posibilidad de profundizar en el terreno de la subjetividad gracias al posicionamiento fenomenológico empleado en esta investigación cualitativa. De este modo, podemos acceder a gran parte de la información y efectos que la metodología del ApS propicia, al estar fundamentada en la experiencia práctica y vivencial, dotando así al aprendizaje de una gran carga personal y social. Este hecho sería difícilmente alcanzable mediante una investigación cuantitativa convencional, lo cual consideramos que refuerza el valor de la propuesta elaborada.

Complementando las conclusiones extraídas en el transcurso de la investigación, igualmente nos gustaría señalar las futuras líneas de investigación posibles. En esta cuestión, nos gustaría resaltar la pertinencia de afrontar nuevas investigaciones que analicen la experiencia personal desde una perspectiva holística, siendo deseable conocer si puede hablarse de fases o etapas cronológicas determinadas en la vivencia del ApS a raíz del análisis de los resultados.

## **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

American Psychological Association (2010). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct, [en línea] Recuperado el 5 de enero de 2015 en <http://www.apa.org/ethics/code/>

Báez, J., & Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: HESIC.

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.

Batlle, R., Espa, E., Promotor, C., Servicio, A., Iberoamericana, R., & Social, E. (2014). Aprendizaje servicio : Aprender haciendo un servicio a la comunidad. *Educación en Valores*.

Billig, S. H. (2000). Research on K–12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658–664

Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184–189.

Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 116, 33-43. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

Carson, R.L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66, 57-95.

Chiva, O., Gil, J., & Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad: Aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 41-48.

Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Coords.), *The handbook of Physical Education* (pp.37-58). London: Sage.

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Eyler, J.S., Giles, E.H., Stenson, M.C., & Gray, CH.J. (2001). At a glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000. [On line]. Recuperado de <http://www.compact.org/resources/downloads/aag.pdf>.

Fiske, M., Kendall, P. L., & Merton, R. K. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 1, 215-230

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Furco, A. (1994). A Conceptual Framework for the Institutionalization of Youth Service Programs in Primary and Secondary Education. *Journal of Adolescence*, 17: 395-409.

Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich. C. T.

Furco, B. A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16–20.

Gil Gómez, J. (2012). *EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UNA APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA*. Universitat Jaume I de Castellón.

González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.

Halsted, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del Aprendizaje-Servicio. En *Actas del 1er Seminario Internación "Educación y Servicio Comunitario"*, Buenos Aires, 1998, 23-24.

Ley sobre Servicio Nacional y Comunitario: "National and Community Service Trust Act". (1990). Ratificada y ampliada en 1993.

Marí, R., Bo, R. M., & Climent, I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*, 113-133.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Martínez, M. (2010). Educación y Ciudadanía Activa. En Programa Educación y Valores, OEI (en línea). Consulta: 4 de febrero de 2015. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>

Pérez-Samaniego, V. M., Devís, J., & Fuentes-Miguel, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 12(4), 11-42.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Octaedro.

Rodríguez-Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandberg, J. (2005). How do we justify knowledge produced within interpretative approaches? *Organizational Research Methods*, 8(1), 41-58.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el Aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. (Coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Wolcott, H. (2004). Writing up qualitative research...better. *Investigación y Educación en Enfermería*, 22(2), 150-162.

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 & Education*, 11(1), 9-27.

## 6. AGRADECIMIENTOS.

Trabajo respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU).

Fecha de recepción: 13/5/2015

Fecha de aceptación: 1/6/2015