

INTRODUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DOCENTE
MEDIANTE LA METODOLOGÍA EDUCATIVA
APRENDIZAJE SERVICIO EN LA ASIGNATURA
ACTIVIDAD FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

JUAN RODRÍGUEZ-MEDINA
Universidad de León

FABIO GARCÍA-HERAS
Universidad de León

JORGE GUTIÉRREZ-ARROYO
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Según las estadísticas del Ministerio de Universidades en España en torno a 1.300.000 personas cursan enseñanzas universitarias en las diferentes ramas del conocimiento (Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades, 2019). Esta no deja de ser una cifra irrisoria comparada con el número de alumnos y alumnas más allá de la enseñanza superior reglada y no reglada. De cualquier manera, toda esta heterogénea masa de estudiantes comparte, junto a su esfuerzo por aprender, la figura del docente como guía principal en este proceso.

En torno a 125.000 personas desarrollan estas labores de enseñanza dentro de las universidades españolas (Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades, 2019). Los diferentes caminos que les habilitan para la realización de estas tareas no siempre tienen en cuenta la importancia del desarrollo de sus competencias docentes comprometiendo, en gran medida, su calidad como profesionales de la enseñanza (Fondón et al., 2010).

Más allá de la mera transmisión de contenido dentro de estas competencias específicas del profesorado se encuentra la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello es fundamental conocer y saber utilizar las diferentes metodologías docentes.

1.1. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Las metodologías o modelos educativos son estructuras formales por las que se guía la enseñanza. Sea cual sea el contenido, estas metodologías se centran tanto en la asimilación de contenidos como en el desarrollo de la capacidad de pensamiento abierto del alumnado (Davini, 2008). Es precisamente esta búsqueda de amplitud de horizontes la que justifica la introducción, de un tiempo a esta parte, de metodologías activas en las que el estudiante juegue un papel responsable dentro de su propio proceso de aprendizaje en comunicación con el resto de estudiantes, el profesorado, el material didáctico y el medio. En cuanto a la asimilación de contenidos existe una marcada evolución de sistemas tradicionales basados en los objetivos de aprendizaje hacia otros modelos basados en la subordinación de los contenidos curriculares a las competencias adquiridas por el alumnado (March, 2006). En esta nueva situación los métodos de enseñanza pasar de estar focalizados sobre el profesorado a estar centrados en la búsqueda de situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas y focalizadas por parte de los propios estudiantes.

Dado que establecer clasificaciones en este contexto no es una tarea fácil (González, 2012) a continuación se presentan algunos ejemplos de las principales metodologías activas para la formación de competencias (González, 2012; March, 2006):

- Aprendizaje Basado en Problemas: Partiendo de un problema los alumnos en pequeños grupos aprenden, de manera ordenada y coordinada a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución. El profesor actúa como un experto que plantea el problema, asesora, supervisa, juzga, tutoriza y guía el aprendizaje.
- Aprendizaje Orientado a Proyectos: En esta metodología un proyecto o programa de intervención profesional articula las

actividades formativas que los alumnos desarrollan a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos mientras que el profesor actúa como experto, tutor, recurso de apoyo y evaluador.

- Aprendizaje Cooperativo: Estrategia de aprendizaje en la que, divididos en pequeños grupos los estudiantes trabajan y son evaluados en función de su productividad. En este enfoque interactivo los alumnos son responsables de su aprendizaje y el de sus compañeros mientras que el profesor supervisa el proceso y ayuda a resolver situaciones problemáticas.
- Contrato de Aprendizaje: Por medio de un diálogo entre el profesor y el alumnado se establece un acuerdo que queda reflejado en un contrato bilateral. Ese acuerdo surge del intercambio de opiniones y en el se establece la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo. El papel del profesorado pasa por definir objetivos y determinar secuencias de tareas.
- Estudio de Caso: Partiendo de una determinada situación profesional el alumnado realiza un análisis con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda eficaz de soluciones. El análisis ha de ser intensivo, profundo, consciente y completo y el profesor además de plantea la situación inicial en particular, plantea la alternativa de soluciones y guía la discusión y la reflexión.
- Simulación: Esta técnica inmersiva parte de la reproducción de acontecimiento que no están accesibles a los estudiantes a pesar de que su experimentación es fundamental en su futuro profesional. El profesorado establece las bases de la simulación, maneja e interroga sobre la situación.
- Aprendizaje acción: A través de la exposición por parte del alumnado de los proyectos, problemas o dificultades que encuentran en su entorno se realizan reflexiones y propuestas de acción guiadas por parte del profesorado.

A pesar de sus características diferenciadoras los diferentes modelos didácticos de enseñanza existentes son complementarios. Estos no dejan de ser herramientas perfectamente válidas que el docente debe escoger atendiendo a su grado de adecuación en cada momento en particular. Una determinada metodología será buena o mala en función de (Fortea Bagán, 2019):

- Los resultados de aprendizaje u objetivos previstos.
- Las características del estudiante, el perfil del docente y las particularidades de la materia objeto de estudio.
- Las condiciones físicas, materiales y temporales.

Dado que no es frecuente encontrar situaciones en las que todos estos factores a tener en cuenta permanezcan invariables la mejor opción suele ser, en realidad, una combinación de metodologías.

1.2. APRENDIZAJE-SERVICIO

Dentro de todas estas metodologías activas para la formación de competencias existen variantes particulares de mayor o menor envergadura. En particular dentro del aprendizaje por proyectos se han descrito ejemplos de otras metodologías novedosas que, en cierta forma, son utilizadas como variantes (Fortea Bagán, 2019):

- Aprendizaje basado en el entorno: Con el objetivo de dar respuesta o solución a un problema real dentro de una determinada institución o contexto en particular se trabaja sobre la base de un proyecto.
- Aprendizaje basado en la investigación: Tomando el rol de un investigador, los alumnos deben poner en marcha una actividad de búsqueda y descubrimiento basada en un determinado proyecto
- Aprendizaje servicio: Esta metodología pedagógica se basa en una experiencia solidaria en la que estudiantes, profesorado y, por lo general, miembros de una institución u organización que presta un servicio social trabajan juntos para satisfacer una

necesidad de una comunidad a la vez que se desarrollan las competencias específicamente académicas. De esta manera, el aprendizaje del alumnado se produce de una manera realista y contextualizada mientras se desarrolla su responsabilidad social.

En la última metodología descrita, el aprendizaje servicio, se genera de una manera orgánica un círculo virtuoso entre el aprendizaje, que al mismo tiempo que se produce aporta calidad al servicio en que se desarrolla y el servicio, que otorga un sentido al aprendizaje en sí mismo (Batlle, 2020). En esta misma línea, es fundamental separar esta metodología de enseñanza de otro tipo de propuestas o iniciativas con clara intencionalidad solidaria como el voluntariado (en el que el impacto educativo es cuestionable) de la misma manera que es necesario establecer una frontera conceptual con otro tipo de experiencias como el *practicum* (con un escaso impacto solidario) (Rodríguez Gallego, 2014).

El aprendizaje servicio ha demostrado generar un gran impacto favorecedor en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los contextos universitarios, especialmente en los casos en que el alumnado se encuentra altamente motivado. En esta etapa educativa el alumnado está ya inmerso o cerca de adentrarse en el contexto laboral particular de su profesión y este hecho sumado a que una de las claves extraídas del proceso Bolonia es la importancia de la apertura de la universidad, como institución, a la sociedad favorece y hace realmente útil su aplicación (Campo, 2010).

Se han descrito experiencias en contextos universitarios tanto desde el punto de vista de la investigación como de la aplicación práctica en la docencia por todos los rincones del mundo. En el ámbito iberoamericano, destaca un gran desarrollo teórico y metodológico de este enfoque, con la puesta en marcha de este tipo de experiencias siendo Argentina uno de los principales motores en esta temática con la puesta en marcha del Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario. Este centro estableció las bases de la creación en 2005 de la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario, conformada por asociaciones y entidades de Latinoamérica, Estados Unidos y España. En Europa, tanto la alemana *Lernen durch Engagement* como la veterana organización holandesa *Movisie* destacan por su contribución hacia la

reconversión de prácticas de voluntariado en experiencias de aprendizaje servicio. En España se ha creado una Red Española de Aprendizaje-Servicio y en los últimos años se han desarrollado experiencias en universidades de todo el territorio nacional y en contextos académicos tan dispares como derecho, psicología o educación física (Rodríguez Gallego, 2014).

Particularmente en este último contexto, la educación física, por su facilidad de puesta en práctica y su carácter eminentemente práctico se han descrito experiencias favorecedoras centradas en los siguientes aspectos (Capella-Peris et al., 2014):

- Aspectos genéricos: El reconocimiento del valor de la práctica destaca como uno de los aprendizajes y desarrollos globales del ámbito académico. La mayor formación práctica es recibida por el alumnado como un complemento necesario a la formación curricular básica. La práctica ligada a la formación teórica que reciben es, en opinión del propio alumnado, lo que mejor prepara para afrontar casos reales en el aula dotándoles el aprendizaje servicio de nueva información útil. Además, este tipo de experiencias prácticas favorecen la consecución de otros dos aspectos generales importantes como son la toma de contacto con la realidad y mejora de su formación. El aprendizaje servicio posibilita experimentar los fallos y errores inherentes a toda experiencia de aprendizaje en un entorno controlado haciendo que el alumnado se implique en un mayor grado y con altos niveles de responsabilidad en su propio proceso de enseñanza.
- Práctica docente: Entendida como los aprendizajes en materia de adquisición de conocimientos sobre la tarea educativa por medio de la experiencia siendo la gestión de conflictos el más destacado. Como futuros educadores aprender a resolver los problemas mostrando su capacidad como docente y evitando posibles alteraciones durante el transcurso de la sesión es una competencia básica. Saber gestionar situaciones delicadas y resolver problemas de carácter interno son cualidades que puedes

adquirirse por medio del aprendizaje servicio. En relación a la gestión de conflictos también se desarrolla la capacidad de adaptación sobre las actividades propuestas con la finalidad de alcanzar una serie de objetivos. Por último, por medio de esta metodología también se han descrito aprendizajes relacionados con la evaluación justa y eficiente basados en la valoración y la reflexión sobre la propia actividad docente.

- Función docente: El aprendizaje servicio ha puesto de manifiesto una serie de efectos beneficiosos derivados de la labor educativa. El juego, como elemento estructural de la educación física facilita la experimentación de sensaciones que pueden ser calificadas como divertidas. Este efecto lúdico es una cualidad positiva a la hora de crear un espacio de buen ambiente educativo, motivador y participativo. En otro orden de importancia también se ha reconocido la capacidad de reconocer habilidades individuales como medio para avanzar hacia un trabajo más autónomo y, como se ha comentado anteriormente, adaptado.

Por todas las razones esgrimidas en detalle anteriormente se considera la metodología educativa de la enseñanza aprendizaje servicio una opción con un encaje idóneo en las asignaturas relacionadas con la docencia de la educación física y homólogos.

1.3. APRENDIZAJE SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

La palabra servicio es, junto con el término aprendizaje, el concepto más repetidos hasta ahora a lo largo del texto. En primer lugar, dentro de la realidad en particular que está siendo descrita, el servicio puede estar o no mediada por una organización o institución, pero en cualquier caso la destinataria última del mismo es la sociedad. En segundo lugar, el contexto educativo núcleo del aprendizaje propuesto en este trabajo no es otro que la educación universitaria. Si tratamos de vincular estos dos conceptos, la formación universitaria y la finalidad social, parece evidente que, por sus competencias formativas y profesionales, el grado en

educación social es el que mejor enfoque tiene en cuanto a la atención de estos intereses.

Según recogen las guías académicas de algunas universidades en España, el papel profesional de un profesional de la educación social pasar por identificar e intervenir preferentemente con personas, grupos, colectivos y comunidades que, por causas físicas, psíquicas y sociales se encuentren en riesgo de exclusión. De esta manera, las y los graduados en educación social actúan en ámbitos como la animación sociocultural, la formación ocupacional, la atención a las actividades extraescolares de niños, jóvenes y adultos, la educación en situaciones de marginación o de exclusión social y cultural o la pedagogía del ocio y del tiempo libre (Universidad Pontificia de Salamanca, 2018).

Para hacerlo, la Asociación Española de Educadores Sociales detalla más de treinta de competencias profesionales de las que disponen y que funcionan como herramientas fundamentales en el desarrollo de su labor (Carreras, 2009). En una buena parte de ellas la metodología aprendizaje servicio puede tener un encaje idóneo y ser un marco propicio de desarrollo:

- Dominio de las metodologías educativas y de formación.
- Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.
- Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.
- Dominio de planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.
- Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).
- Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social.

- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.
- Conocimiento de las diversas técnicas/métodos de evaluación.
- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.
- Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.
- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.
- Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Por estas razones, no es infrecuente encontrar bibliografía que trate sobre experiencias docentes de este tipo en el contexto general de la educación social.

Postlethwait (2012) hace un análisis sobre una experiencia de este tipo y sus resultados, en línea con los de otros autores (Harder, 2010; Lundahl, 2008), evidencian que el aprendizaje servicio favorece a implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y los provee de experiencias de aplicación reales de los contenidos haciendo aumentar su nivel de comprensión sobre ellos.

En el contexto nacional Alonso Sáez (2013) ponen en marcha una propuesta similar analizando los resultados desde el punto de vista del alumnado, del profesorado y del resto de agente implicados llegando a las siguientes conclusiones:

- Alumnado: La experiencia generó emoción, motivación y supuso un reto mientras se generó un aprendizaje integral, profundo e interrelacionado.
- Profesorado: Se desarrollaron competencias curriculares y pedagógicas de liderazgo y se aumentó el grado de implicación y

compromiso no solo con el proceso, también con el producto y resultado del mismo.

- Resto de agentes: El grado de satisfacción fue alto con un y todas las entidades estuvieron dispuestas a repetir la experiencia.

Llevando este fenómeno un poco más allá y vinculado el contexto educativo general descrito anteriormente (gado en educación social) con el particular descrito en el tratado anterior (educación física) el número de experiencias documentadas disminuye notablemente a pesar de las posibilidades que la metodología aprendizaje servicio podría tener en este entorno. Por ello y teniendo en cuenta los antecedentes descritos se justifica el desarrollo de esta propuesta que lleva por título “Introducción de una propuesta docente mediante la metodología educativa aprendizaje servicio en la asignatura actividad física en la educación social” que será descrita a continuación y ha dado lugar a este trabajo.

2. OBJETIVOS

A continuación, se detallan los objetivos principales y secundarios que han guiado el desarrollo del presente trabajo.

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Diseñar una propuesta educativa mediante la metodología aprendizaje-servicio dentro de la asignatura Actividad Física en Educación Social del Grado en Educación Social de la Universidad de León.
- Contextualizar superficialmente el contexto particular de aplicación y su posible desarrollo.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Proponer sistemas para evaluar su utilidad en términos de motivación, competencias adquiridas e impacto social en la comunidad.
- Estudiar posibles efectos perjudiciales o cuestiones limitantes que podrían llevar a problemas operativos.

- Temporizar dicha propuesta de manera que se logre un encaje coherente tanto dentro como fuera de la asignatura.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Este trabajo podría enmarcarse dentro de proyecto de innovación docente en el entorno académico de la Universidad de León. En el se pretende describir la hipotética puesta en marcha de una propuesta relacionada con la metodología de aprendizaje servicio en el contexto genérico del Grado en Educación Social y en el contexto específico de la asignatura Actividad Física en la Educación Social.

Este proyecto se desarrollará por medio de una mezcla de metodología cuantitativa (basada en datos) y cualitativa (basada en las experiencias relatadas en entrevistas y reflexiones) y así habrá de reflejarse en los instrumentos y sistemas de evaluación de la propuesta que serán descritos en los siguientes apartados.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y LOS PARTICIPANTES

Como ya se ha explicado anteriormente esta propuesta se inserta dentro de la asignatura Actividad Física en la Educación Social perteneciente al Grado en Educación Social de la Universidad de León. En torno a 25 alumnos se matriculan anualmente de esta asignatura enmarcada en el segundo cuatrimestre del tercer curso. A pesar de que la asignatura es optativa el grado de aceptación es bueno, en coherencia con la satisfacción general de los estudiantes que escogen cursarla. Por ser el aprendizaje servicio una metodología con algunas limitaciones en el caso de desarrollarse en entornos donde el alumnado no se encuentre altamente motivado (Campo, 2010) su desarrollo se propondrá como una opción de elección voluntaria y no como una imposición docente dejando una opción secundaria para desarrollar la asignatura y ser evaluados por otros métodos a aquellos estudiantes que así lo escojan

La puesta en marcha de este proyecto requiere de la coherencia entre los contenidos curriculares a desarrollar y las necesidades generales de las

entidades donde se lleva a cabo por lo que sobre la guía docente se ha realizado una selección de las siguientes competencias académicas:

- Capacidad de análisis y síntesis: descomponer situaciones complejas en partes para su análisis y reunir información disgregada para analizarla como un todo.
- Habilidades de relación interpersonal: capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Trabajo en equipo: Capacidad de compromiso con un equipo, hábito de colaboración y trabajo solucionando conflictos que puedan surgir.
- Toma de decisiones y solución de problemas: localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de la más idónea.
- Promover procesos de dinamización cultural y social.
- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas. En particular, saber manejar fuentes y datos que le permitan un mejor conocimiento del entorno y el público objetivo para ponerlos al servicio de los proyectos de educación social.
- Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.
- Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.
- Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
- Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.

- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
- Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Para el desarrollo de las competencias citadas anteriormente se dispone de 6 créditos ECTS a desarrollar por medio de 41 horas de practicas de aula, 61 horas de sesiones magistrales, 41 horas de desarrollo del portafolio del proyecto y 8 horas de tutorías grupales.

3.3. PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

El proyecto se desarrollará atendiendo a dos fases basándose en estudios similares (Alonso Sáez et al., 2013).

En una primera fase se desarrollará la idea y un boceto del proyecto de manera conjunta con el profesorado de la asignatura. Se realizará un primer acercamiento con las organizaciones e instituciones sociales implicadas como tercera para vertebradora del proyecto tratando de conocer sus necesidades y posibilidades de aplicación. Por último se estudiará la viabilidad específicamente de cada proyecto en las entidades seleccionadas que se muestren a favor de participar.

En la segunda fase se perfilarán los detalles necesarios y se pondrá en marcha el proyecto. Una vez obtenido el visto bueno por parte de las entidades se comenzarán a desarrollar las acciones pertinentes siempre bajo la cercana supervisión y el acompañamiento por parte del profesorado implicado en la asignatura. Para finalizar se cumplimentará una memora en la que se narren las experiencias cualitativas de los tres agentes implicados; estudiantes, profesorado y entidad u organización social y se desarrollará, por parte del alumnado la encuesta cuantitativa de evaluación de la satisfacción con respecto a la asignatura y la docencia recibida por parte del profesorado.

3.4. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados en este trabajo no están tanto relacionados con el desarrollo del mismo como con la evaluación de la puesta en marcha del proyecto.

En este sentido para hacer la evaluación de la parte cualitativa se desarrollará una memoria narrativa experiencial por parte de los agentes implicados cuya presentación por parte del alumnado será obligatoria siendo esta tenida en cuenta como criterio de evaluación de la asignatura.

En cuanto a la evaluación cuantitativa por la falta de estandarización solamente podrá ser desarrollada hacia el alumnado por medios de, en primer lugar, las encuestas de evaluación docente y de satisfacción general de la asignatura y de, en segundo lugar, el examen final genérico sobre competencias adquiridas en la asignatura.

De esta manera se podrán conocer las competencias académicas adquiridas, la motivación y el impacto social de esta propuesta cumpliendo con los objetivos propuesto en el trabajo.

4. RESULTADOS

Dado que esta es una propuesta de implantación hipotética del proyecto no se disponen de resultados tangibles. A pesar de ello y en coherencia con numerosas experiencias similares (Alonso Sáez et al., 2013; Capella-Peris et al., 2014; Harder, 2010; Postlethwait, 2012; Rodríguez Gallejo, 2014) se espera conseguir que mediante este desarrollo formativo el alumnado adquiera mayor dominio del contenido de la asignatura y actitudes más positivas hacia el aprendizaje y el trabajo. Asimismo, en cuanto al desarrollo profesional el aprendizaje-servicio incentivará la capacidad de asumir responsabilidades y fomentará su deseo de superación incrementando su motivación. Por último, en cuanto al impacto social se confía en mejorar de manera directa o indirecta, la calidad de vida de los integrantes de la comunidad.

5. CONCLUSIONES

La universidad ha mostrado ser un marco de desarrollo idóneo para proyectos relacionados con metodologías activas basadas en competencias como el aprendizaje servicio que podría maximizar sus resultados si es aplicado en el contexto general de la educación social y en particular de asignaturas relacionadas con la educación física.

Este proyecto plantea las directrices básicas para implantar esta propuesta con éxito en el contexto descrito anteriormente tratando de tener en cuenta la realidad específica donde se aplica y las limitaciones que pueden derivar de esta con el objeto de conseguir una experiencia satisfactoria por parte de todos los agentes implicados. En él se propone un desarrollo dividido en tres fases, consensuado con las entidades u organizaciones sociales implicadas y supervisado, en todo momento, por el profesorado responsable de la asignatura en cuestión. También se plantean instrumentos y estrategias de valoración de la propuesta con el objetivo de conocer las competencias académicas adquiridas por el profesorado, la motivación y el impacto social de esta propuesta cumpliendo con los objetivos propuesto en el trabajo.

Se espera, en un futuro cercano, poder desarrollar la propuesta de una manera real y evaluar sus puntos fuertes y sus debilidades con el objetivo de seguir aprendiendo y mejorando.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece la financiación del Fondo Social Europeo, Programa Operativo de Castilla y León, y de la Junta de Castilla y León, a través de la Consejería de Educación.

7. REFERENCIAS

- Alonso Sáez, I., Arandia Loroño, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B., & Gezuraga Amundarain, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 195-216.
- Batlle, R. (2020). Aprendizaje-servicio. En Santillana (Ed.), *Compromiso social en acción*. Santillana.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. *Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social de Las Universidades*, 81-91.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43.
- Carreras, J. S. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. En Santillana (Ed.), *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Fondón, I., Madero, M. J., & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28.
- Fortea Bagán, M. Á. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias (2.a ed.)*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- González, J. A. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 15, 93-106.
- Harder, J. (2010). Overcoming MSW students' reluctance to engage in research. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(2), 195-209.
- Lundahl, B. W. (2008). Teaching research methodology through active learning. *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1-2), 273-288.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.

- Postlethwait, A. (2012). Service learning in an undergraduate social work research course. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(3), 243-256.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades. (2019). Datos y cifras del Sistema Universitario Español.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9e82c7a-1174-45ab-8191-c8b7e626f5aa/informe-datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espa-ol-2019-2020-correcto.pdf>
- Universidad Pontificia de Salamanca. (2018). Guía Académica: Educación.
<http://cms.upsa.es/sites/default/files/educacion-18-19.pdf>