



Valoración de una experiencia de aprendizaje-servicio universitario de actividad físico-deportiva en un contexto de justicia juvenil desde la perspectiva de las personas participantes

Evaluation of a university service-learning experience of physical activity and sports in a juvenile justice context from the participants' perspective

Dr. Antonio GÓMEZ-RIJO. Profesor Contratado Doctor Tipo 1. Universidad de La Laguna (agrijo@ull.edu.es).

Dr. Abraham GARCÍA-FARIÑA. Profesor Ayudante Doctor. Universidad de La Laguna (agarfar@ull.edu.es).

Dr. J. Miguel FERNÁNDEZ-CABRERA. Profesor Contratado Doctor Tipo 1. Universidad de La Laguna (mferca@ull.edu.es).

Dr. Francisco JIMÉNEZ-JIMÉNEZ. Profesor Titular. Universidad de La Laguna (fjmenez@ull.edu.es).

Resumen

El objetivo de este estudio es valorar el alcance transformador de una experiencia de aprendizaje-servicio a través de un encuentro sociodeportivo en un centro de justicia juvenil, donde un colectivo externo y las personas privadas de libertad diseñan, desarrollan y valoran conjuntamente un programa de retos cooperativos de carácter motriz. En este estudio se presenta la percepción de las ventajas e inconvenientes señaladas por las personas participantes con el objeto de mejorarla. Se propone un diseño de investigación cualitativa, que utiliza el análisis de contenido como técnica, a partir de las dimensiones: desarrollo personal, social y profesional, aprendizaje percibido y propuestas de mejora. Participaron 4 responsables institucionales de un Centro de Internamiento Educativo de Menores de la isla de Tenerife (España), 18 personas privadas de libertad y 21 estudiantes universitarios del Máster en formación del profesorado. En su valoración, se utilizaron cuatro instrumentos de recogida de datos: entrevistas individuales, portafolios, píldoras audiovisuales y grupos focales. Los resultados constatan que el aprendizaje servicio constituye un recurso con potencial transformador para la inclusión social, promoviendo el empoderamiento, la toma de decisiones para afrontar retos, la superación de prejuicios y la generación de experiencias satisfactorias. Se concluye

Fecha de recepción del original: 08/07/2025

Fecha de aprobación: 18/11/2025

Cómo citar este artículo: Gómez-Rijo, A., García-Fariña, A., Fernández-Cabrera, J. M., & Jiménez-Jiménez, F. (2026). Valoración de una experiencia de aprendizaje-servicio universitario de actividad físico-deportiva en un contexto de justicia juvenil desde la perspectiva de las personas participantes [Evaluation of a university service-learning experience of physical activity and sports in a juvenile justice context from the participants' perspective]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(294), 253-272. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.402>

que el contraste de las percepciones entre los diversos agentes participantes evidencia una visión compartida sobre las dimensiones estudiadas, con matices sobre la interpretación de cada una de ellas.

Palabras clave: metodología; educación física; universidad; innovación; inclusión social; formación del profesorado.

Abstract

The aim of this study is to assess the transformative impact of a service-learning experience through a social sports event at a juvenile justice centre, where an external group and incarcerated individuals came together to design, carry out and evaluate a programme of cooperative motor skills challenges. This study presents the participants' perceptions of the advantages and disadvantages identified, with the goal of improving the programme. A qualitative research design is put forward, using content analysis as the research technique, based on the dimensions of personal, social, and professional development; perceived learning; and suggestions for improvement. This service-learning experience involved four institutional representatives from a Juvenile Detention and Education Centre on the island of Tenerife (Spain), 18 incarcerated individuals, and 21 university students enrolled in a Master's programme in teacher education. Four data collection instruments were used in the evaluation: personal interviews, portfolios, short video presentations, and focus groups. The results confirm that service-learning is a resource with transformative potential for social inclusion, promoting empowerment, decision-making to address challenges, overcoming prejudices, and generating positive experiences. It is concluded that, despite some differences in the perceptions of the various participants, overall there is a shared vision of the dimensions studied, with nuances on the interpretation of each.

Keywords: methodology; physical education; university; innovation; social inclusion; teacher training.

1. Introducción

Las expectativas que sustentan el aprendizaje-servicio (ApS) en el ámbito universitario se fundamentan en la generación de escenarios reales en los que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos, fomentar el compromiso social con colectivos vulnerados y superar estereotipos, impulsando, además, el desarrollo personal y social (Blanco Cano & García-Martín, 2021; Bonastre *et al.*, 2021; Jiménez *et al.*, 2022; Luna *et al.*, 2018). Sin embargo, enfocarse exclusivamente en este colectivo podría limitar el alcance transformador de esta metodología, ya que resulta imprescindible comprender el impacto que estas experiencias generan en los diversos agentes implicados, y en la comunidad donde se realiza el servicio, ampliando el estudio del impacto a cualquier desarrollo que haya podido darse en las personas que la componen (Redondo-Corcobado & Fuente, 2020). Para ello, puede ser de utilidad las dimensiones identificadas sobre las aportaciones del ApS por estos autores a partir de la propuesta de Furco (2004): desarrollo personal, social, académico y profesional.

En el contexto de las experiencias de ApS a través de la actividad física y el deporte se constatan beneficios en todas estas dimensiones. Si tomamos como referencia el desarrollo social, el ApS se traduce para el colectivo receptor en la posibilidad de desarrollar habilidades sociales y asumir responsabilidades dentro de una dinámica de reciprocidad (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019). Esta interactividad no solo propicia un cambio en la autopercepción, sino que también promueve el desarrollo de competencias sociales que pueden facilitar la integración

en la comunidad, para mejorarla e, incluso, contribuir a su transformación (Aubert *et al.*, 2014; Santos-Rego *et al.*, 2015). Respecto al desarrollo personal, se señalan cambios en los pensamientos, sentimientos y autoestima del alumnado que implementa las experiencias de ApS; lo que lleva a sentirse mejor con sus cualidades personales (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019) y se alude al crecimiento personal de las personas receptoras del servicio, mejorando su autoconfianza (López-de-Arana *et al.*, 2023), así como el reconocimiento y la superación de prejuicios en las personas que aportan el servicio (Jiménez *et al.*, 2022). Además, también se ha demostrado que incrementa la predisposición hacia la realización de ejercicio físico en las personas receptoras del servicio, fomentando los procesos reflexivos para hacer consciente al alumnado de lo que aprende y lo que necesita para aprender (Santos-Pastor *et al.*, 2021). Para el desarrollo académico y profesional del alumnado, se señalan como beneficios el desarrollo de competencias docentes (Capella-Peris *et al.*, 2020), la vinculación de la teoría y la práctica (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020; Franco-Solá & Figueras, 2020), el fomento de una actitud crítica e inclusiva (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020), así como competencias relacionadas principalmente con el dominio del conocimiento, la capacidad para resolver problemas, las actitudes hacia el aprendizaje o la capacidad para conectar el aprendizaje con el mundo que les rodea (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019). En el plano de las personas responsables institucionales de centros receptores, se destaca el ampliar competencias profesionales y reflexionar sobre su ejercicio profesional, identificando alternativas de mejora (García-Fariña *et al.*, 2024).

Si analizamos el papel de la actividad física y deportiva en el contexto de los centros para la ejecución de medidas privativas de libertad vinculadas a la justicia juvenil (Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio), se evidencia que, tradicionalmente, se ha asociado, de forma preferente, al ocio activo y al acondicionamiento físico. No obstante, en algunos centros, los planes educativos integran también objetivos formativos, lo que abre la posibilidad de enriquecer las intervenciones pedagógicas. En este sentido, el desarrollo de experiencias de ApS en estos centros aporta un valor formativo diferencial al promover la interacción de las personas internas con agentes externos, enriqueciendo significativamente la experiencia de todos los colectivos participantes. En ellos, se aplican medidas judiciales en régimen semiabierto o cerrado. Es, en este último, dónde las experiencias de ApS tienen mayor potencial de transformación personal y social.

En las experiencias de ApS mediante encuentros socio-deportivos (ESD) desarrollados en recintos carcelarios y en centros de internamiento juvenil adquiere especial relevancia el acogimiento, empoderamiento y la celebración conjunta (Jiménez *et al.*, 2022; Hinojosa-Alcalde *et al.*, 2022; Ríos, 2017), ya que favorece la implicación de las personas participantes, y facilita la toma de decisiones compartidas en un marco de reconocimiento y aceptación mutua que permite a ambos colectivos expresarse con compromiso y naturalidad. En este estudio denominamos «encuentro socio-deportivo» (ESD) a una jornada planificada de actividad físico-deportiva cooperativa en la que participan de forma conjunta las personas privadas de libertad y un colectivo externo (estudiantes de Máster), con el doble propósito de generar una experiencia motriz significativa y favorecer el encuentro educativo y relacional entre ambos colectivos. El ESD, desde un enfoque de reciprocidad (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019), se traduce, para las personas privadas de libertad, en la oportunidad de interactuar con personas externas, desarrollar habilidades sociales y asumir responsabilidades, ofreciéndoles un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales y personales, mejorando sus posibilidades de reinserción social (García-Fariña *et al.*, 2024).

Por último, la actividad físico-deportiva constituye un contexto especialmente propicio para el ApS en justicia juvenil por tres motivos. En primer lugar, su carácter lúdico facilita la implicación de jóvenes que han tenido una trayectoria escolar marcada por el fracaso o la desvinculación académica. En segundo lugar, los retos cooperativos promueven la interdependencia positiva, la comunicación y la coordinación entre iguales, elementos clave para la construcción de vínculos y el desarrollo de habilidades sociales. Además, la posibilidad de adaptar las tareas motrices a diferentes niveles de competencia, y desarrollando el proceso de interacción desde un enfoque de reciprocidad, permite que todos las personas participantes experimenten reconocimiento y autoeficacia, aspectos fundamentales en los procesos de inclusión y reinserción social que inspiran el ApS en contextos de justicia juvenil.

Considerar la incidencia de una experiencia de ApS en los diversos agentes participantes resulta crucial para identificar alternativas de mejora y asegurar su sostenibilidad. Por ello, el objetivo de este trabajo es valorar el alcance transformador de una experiencia de ApS a través un ESD en un centro de justicia juvenil, desde la perspectiva de los diversos actores participantes (estudiantes universitarios, personas privadas de la libertad y responsables institucionales del colectivo receptor del servicio).

2. Método

2.1. Diseño del estudio

Este estudio se aborda desde el paradigma cualitativo e interpretativo, tomando la perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1994) y el interaccionismo simbólico (Mead, 1982) como referentes. Este paradigma y sus respectivas perspectivas son especialmente útiles si lo que se pretende es desvelar el significado socialmente construido por los participantes (Sparkes, 1992). Este diseño de investigación contribuye a entender las percepciones individuales y compartidas entre los distintos agentes que han intervenido en el ESD.

2.2. Participantes

Las personas participantes en la experiencia fueron cuatro responsables institucionales (RI) de un centro de internamiento educativo de menores (CIEM) de la isla de Tenerife (España): la directora del centro, la coordinadora educativa, el educador y el docente de Educación Física; 18 personas privadas de libertad (PPL) (12 chicos y 6 chicas); y 21 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado (EM) de la Universidad de La Laguna (ULL) (13 chicos y 8 chicas). Los EM y los RI decidieron su participación de forma voluntaria, mientras que las PPL fueron seleccionadas por los educadores del CIEM.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para la valoración de la experiencia de APS se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Portafolios (PF). Durante el desarrollo de la asignatura, los EM elaboraron un portafolio en el que plasmaron las reflexiones y las percepciones derivadas de su aproximación al ApS como enfoque pedagógico, así como de su participación en la experiencia del ESD. Aunque el portafolio se fue construyendo a lo largo del curso, su entrega y evaluación se realizó al finalizar la materia. Consistió en la recolección por escrito de las reflexiones que les suscitó la participación en los ESD.
2. Entrevista individual (EI). Se utilizó una entrevista semiestructurada para recoger información sobre las percepciones de las PPL. La entrevista, formada por siete preguntas, trató de indagar acerca de aspectos vivenciales y formativos relacionados con la participación en los ESD.
3. Píldoras Digitales (PI). Para recoger las percepciones de los EM, se grabaron dos PI a cada uno de las personas participantes: uno tras el primer ESD y otro al finalizar la experiencia a final de curso. Cada PI tenía una duración máxima de un minuto.
4. Grupo focal (GF). Se utilizaron dos grupos focales para recoger las percepciones de los RI y EM. Los dos grupos focales fueron moderados por dos investigadores de este estudio. A continuación, se describen las características de cada uno de ellos:
 1. Grupo focal de los RI. Las personas participantes se seleccionaron de manera intencional, ya que todos eran miembros de la plantilla del CIEM y habían participado de una manera u otra en la organización de los ESD.
 2. Grupo focal de los EM. Como criterio de homogeneidad, se estableció que el grupo seleccionado hubiera participado activamente en la organización, el di-

seño y la práctica de los ESD. Como criterio de heterogeneidad, se consideró la presencia de ambos sexos (tres alumnas y cuatro alumnos). Uno de los investigadores actuó como moderador, informando del procedimiento a las personas participantes, y se les solicitó su consentimiento de manera verbal. Todo ello quedó registrado y grabado en vídeo. También se les comentó la posibilidad de abandonar el grupo en cualquier momento y su derecho a no participar. Una vez finalizado el acto, se les agradeció su participación y se compartió el borrador de la transcripción para su contraste y modificación, si procedía.

Con el objetivo de facilitar la triangulación de las perspectivas entre las personas de los colectivos participantes, se consideraron las dimensiones propuestas por Furco (2004) tanto en la entrevista como entre los RI y EM (tabla 1). Además, se ha tratado de sondear en todos los colectivos las propuestas de mejora.

TABLA 1. Estructura de los instrumentos de recogida de datos utilizados en la experiencia de ApS y agentes implicados.

Instrumento	Descripción	Agentes
Portafolios	Identificación de la actividad, valoración de lo realizado y propuestas de alternativas. Reseñas sobre el proceso seguido en la presentación del modelo ApS como opción metodológica y valoraciones de la experiencia vivida en el ESD.	21 EM (13 chicos y 8 chicas)
Entrevista individual	<p>Las preguntas realizadas fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tres aspectos destacarías positivamente de la experiencia vivida teniendo en cuenta: a) lo realizado hasta ahora para la preparación del ESD? y b) del ESD propiamente dicho 2. ¿Consideras que tanto la preparación como la realización del ESD: a) ha favorecido la mejora del ambiente y la convivencia con el resto de los compañeros/as en la clase de Educación Física? ¿Por qué? y b) ¿ha contribuido a mejorar la relación con el profesor de Educación Física? ¿En qué aspectos? (dimensión social) 3. ¿Crees que has aprendido algo con esta experiencia? En caso afirmativo, nombra al menos tres aspectos que hayas aprendido (dimensión personal) 4. ¿Recomendarías a otras personas participar en esta experiencia? ¿Por qué? 5. ¿Qué aspectos cambiarías o incluirías en la experiencia? 	13 PPL (11 chicos y 2 chicas)
Píldoras	Valoración de la interacción con los agentes del CIEM y de la experiencia	9 EM (5 chicos y 4 chicas)
Grupo focal-RI	<p>El guion de preguntas estaba estructurado en 5 dimensiones y sus correspondientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desde la función de cada uno, ¿consideran que experiencias como esta pueden colaborar en la formación del alumnado del CIEM? ¿En qué aspectos formativos consideran que ha podido tener mayor incidencia esta experiencia? (dimensión académica). ¿Qué propuestas incorporarían para mejorar la incidencia formativa del diseño del ESD desde sus respectivos ámbitos de actuación? (propuestas de mejora) 	4 RI (2 hombres y 2 mujeres)

Grupo focal-RI	<ol style="list-style-type: none"> 2. ¿Qué valoración hace de la incidencia que ha podido tener el ESD en el plano personal de las personas privadas de libertad que han participado en él? (dimensión personal) 3. ¿Consideran que experiencias como el ESD pueden ayudar al proceso de reinserción de las PPL? (dimensión social) ¿Por qué? ¿Recomendarías a otros centros implicados en el trabajo con colectivos vulnerados a participar en experiencias como esta? ¿Por qué motivo/s? 4. Como responsables de la vida académica y personal del alumnado del CIEM, ¿en qué medida creen que experiencias como esta pueden ayudar a los profesionales implicados en este proceso educativo y social? (dimensión profesional) 5. Identifica los tres aspectos más relevantes de la experiencia y los tres aspectos a mejorar. ¿Qué repercusiones generales creen que ha tenido esta experiencia en la vida del CIEM y en los distintos órganos de responsabilidad implicados? (dimensión profesional) Desde el punto de vista de la organización del ESD, ¿qué consideran que ha funcionado mejor y que habría que mejorar? ¿Qué se podría hacer desde cada uno de sus ámbitos de gestión para difundir experiencias de este tipo, que en la mayoría de los casos se quedan circunscritas al ámbito del CIEM? (propuestas de mejora). ¿Desean añadir algo más sobre esta experiencia de ApS? 	4 RI (2 hombres y 2 mujeres)
----------------	--	------------------------------

El guion de preguntas estaba estructurado en 5 dimensiones y sus correspondientes preguntas:		
Grupo focal-EM	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué aprendizajes relacionados con la asignatura consideran que han adquirido con esta experiencia? (dimensión académica). ¿Consideran que esta experiencia debería tener continuidad en el entorno universitario? 2. ¿En qué medida te ha afectado esta experiencia/vivencia en el plano personal? (dimensión personal) 3. ¿En qué medida consideran que experiencias de este tipo ayudan a mejorar las condiciones en favor de colectivos con necesidades sociales? ¿Cómo experiencias de este tipo pueden ayudar a mejorar el compromiso social de ustedes con la comunidad? (Dimensión social) ¿Por qué motivos recomendarías a otras personas el participar en una experiencia de ApS? 4. ¿Consideran que esta experiencia ha colaborado en la mejora de la formación de ustedes como futuros docentes? ¿Se sienten capacitados para desarrollar experiencias de ApS en su futuro ejercicio profesional? (Dimensión Profesional) 5. Identifica los tres aspectos más relevantes de la experiencia y los tres aspectos a mejorar (Propuestas de mejora). ¿Desean añadir algo más sobre esta experiencia de ApS? 	7 EM (4 chicos y 3 chicas)

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Procedimiento

La experiencia se desarrolló durante un curso escolar, en el contexto de un convenio de colaboración entre la ULL y la Fundación Canaria de Juventud (IDEO). Se fundamentó en el diseño, implementación y valoración, de manera colaborativa entre el EM y las PPL, de dos ESD. El primero de ellos se llevó a cabo en las instalaciones del CIEM; y el segundo se implementó en las instalaciones de la Facultad de Educación de la ULL. La dinámica de estos ESD sigue la siguiente secuencia:

1. Fase inicial o de preparación. En primer lugar, se inician contactos con los responsables del CIEM y se acuerda el compromiso para participar en la experiencia, estableciendo un cronograma para su desarrollo. A los EM se les informa sobre la experiencia y la posibilidad de participar de manera voluntaria. Durante este período se lleva a cabo la visita de un educador del CIEM, que informa sobre las características de este centro y las PPL a los EM. Por último, se adopta el compromiso de afrontar el diseño y ensayo de los retos motores cooperativos, encargándose cada colectivo de participantes de elaborar cuatro retos motores para cada sesión.
2. Fase intermedia o de implementación. Se inicia con el primer ESD en las instalaciones del CIEM. La dinámica de participación es la siguiente: 1) se realiza la bienvenida a todo el grupo y se explican los objetivos de la experiencia, así como las normas de participación; 2) a continuación, cada colectivo (PPL y EM), de manera alterna, presenta sus retos cooperativos. Estos retos cooperativos se caracterizan por ser actividades físicas cooperativas con un objetivo motor, presentadas como un reto colectivo con múltiples soluciones que el grupo debe resolver, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes (Fernández-Río & Velázquez-Callado, 2005); y 3) se finaliza con un aperitivo final entre todos los asistentes. El segundo ESD se realiza en las instalaciones de la ULL, siguiendo la misma dinámica de participación que en el primer ESD.
3. Fase final o de valoración de la experiencia. Al finalizar el curso académico, se lleva a cabo la valoración de la experiencia por parte de todas las personas implicadas en el proyecto. Este período se utiliza para recoger y analizar los datos provenientes de la aplicación de los distintos instrumentos utilizados.

2.5. Análisis de datos

Se ha empleado el análisis de contenido discriminando unidades de significado y estableciendo relaciones entre las dimensiones identificadas. Para abordar el análisis de los datos cualitativos se empleó una estrategia metodológica mixta que integra tanto un enfoque deductivo —basado en la propuesta de Redondo-Corcobado & Fuentes (2020) a partir de la propuesta de Furco (2004)— como uno inductivo —derivado de las teorías sustantivas aportadas por los agentes participantes (EM, PPL y RI)—. Además, se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 24).

En cuanto al procedimiento de categorización, se realizó una primera fase deductiva para la delimitación de algunas de las dimensiones de análisis, siguiendo la propuesta de Redondo-Corcobado & Fuentes (2020). A partir de ahí, se continuó con el proceso inductivo-exploratorio de corte cualitativo, basado en el análisis de contenido de las teorías sustantivas de los diversos agentes. Esto llevó a una primera aproximación al sistema de categorías cualitativo (con una estructura jerárquica de clasificación de 6 dimensiones y 18 categorías). Posteriormente, se pasó a la segmentación por unidades de significado y a la codificación del texto con base en este sistema de categorías. Como unidad de contexto, se eligió el ESD para todos los documentos. Para el tratamiento de la información obtenida se siguieron los siguientes pasos:

1. Se creó un proyecto colaborativo de trabajo, en el que se incluyó la transcripción de todos los documentos.
2. Se hizo una lectura profunda y se seleccionaron los pasajes de texto, asignándoles los códigos que corresponden con las categorías estudiadas (tabla 2).
3. Se crearon los informes pertinentes (*outputs*), constituyendo la base para el análisis e interpretación de la información. Los *outputs* generados por el programa Atlas.ti consisten

en seleccionar un código y el programa extrae todos los fragmentos de todo el texto relacionado con el código.

A modo de ejemplo, el enunciado «es cierto que llevábamos una serie de prejuicios en cuanto al tipo de alumnado que nos encontrábamos allí...» (EM-PF) se segmentó como unidad de significado y se codificó en la categoría PRE (Prejuicios) de la dimensión desarrollo personal.

La calidad del dato fue controlada y garantizada, desde la perspectiva cualitativa, por la concordancia consensuada entre los codificadores (Anguera & Hernández-Mendo, 2013). Este proceso se realizó de la siguiente manera:

1. Los cuatros autores de este artículo se dividieron en parejas.
2. Cada pareja codificó un documento por separado a partir de la discusión, reflexión y consenso entre los dos miembros de la pareja.
3. A continuación, se reunían las dos parejas y se procedía a un segundo contraste para validar cada categoría a partir del debate, análisis, valoración y, finalmente, consenso para la ubicación de la categoría estudiada.

La tabla 2 muestra el conjunto de dimensiones y categorías empleadas en el análisis del discurso empleado por las personas participantes de la experiencia de ApS.

TABLA 2. Sistema de categorías con sus códigos y definiciones correspondientes.

Dimensión	Categoría	Código	Definición
1. Desarrollo personal	Empoderamiento	EMP	Asunción de protagonismo
	Experiencia satisfactoria	EXS	Valoraciones positivas de la experiencia
	Prejuicios	PRE	Cuestionamiento de concepciones previas
	Reto personal	RET	Reconocimiento de desafío personal
2. Desarrollo social	Habilidades sociales	HAB	Reconocimiento y aceptación de los demás
	Transferencia	TRN	Identificación de comportamientos futuros
3. Aprendizaje percibido	Alcance formativo	ALC	Atribución significativa del proceso práctico y reflexión
	Cooperación	COP	Reconocimiento de colaboración
	Desarrollo de valores	VAL	Identificación de efectos deseables
	Estrategias de presentación	PRS	Identificación de alternativas metodológicas eficientes
4. Desarrollo profesional	Atribución de la intencionalidad	INT	Finalidad atribuida a la experiencia
	Impacto institucional	INS	Efectos en el funcionamiento organizativo del centro o la institución
	Apoyo a la motivación	APO	Identificación de efectos positivos en la motivación
	Respuesta a la diversidad o transferencia profesional	DIV	Ajuste de las tareas a todo el alumnado
	Competencias profesionales	CPR	Desarrollo a nivel formativo de los profesionales

5. Propuestas de mejora	Implicación institucional	IMP	Grado de intervención de las personas participantes
	Visibilización	VIS	Divulgación interna y externa de la experiencia
	Desarrollo de los encuentros	DES	Propuestas para la organización y diseño de los ESD
	Organización general	ORG	Identificación de aspectos organizativos como la frecuencia y temporalización de los encuentros
	Contenidos	CON	Incorporación de otros contenidos a los encuentros

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recogida de datos se organizaron, a continuación, desde una perspectiva cuantitativa (porcentaje de ocurrencia de cada dimensión y categoría) y desde una perspectiva cualitativa, con la interpretación y el contraste con las dimensiones de Redondo-Corcobado & Fuentes (2020) a partir de la propuesta de Furco (2004), así como con los antecedentes de investigación del ApS en el ámbito de la motricidad y, concretamente, en el contexto de los centros de internamiento y justicia juvenil.

3.1. Análisis cuantitativo

La tabla 3 muestra el porcentaje de aparición de cada una de las dimensiones y categorías en función del análisis interdimensional e intradimensional para cada uno de los agentes participantes (EM, PPL y RI).

Tabla 3. Análisis cuantitativo de las dimensiones y categorías empleadas en la investigación.

Dimensión	% interdimensional (Citas = 206)	Código	Agentes % intradimensional			
			EM	PPL	RI	Total
1. Desarrollo personal	38.35	EMP	0.00	3.80	2.53	6.33
		EXS	26.58	37.97	5.06	69.62
		PRE	13.92	3.80	2.53	20.25
		RET	1.27	1.27	1.27	3.80
		Total	41.77	46.84	11.39	
2. Desarrollo social	19.90	HAB	17.07	60.98	7.32	85.37
		TRN	0.00	4.88	9.76	14.63
		Total	17.07	65.85	17.07	

		ALC	20.00	0.00	5.71	25.71
		COP	5.71	20.00	0.00	25.71
3. Aprendizaje percibido	16.99	VAL	5.71	28.57	5.71	40.00
		PRS	8.57	0.00	0.00	8.57
		Total	40.00	48.57	11.43	
		INT	4.55	0.00	36.36	40.91
		INS	0.00	0.00	9.09	9.09
4. Desarrollo profesional	10.68	APO	9.09	13.64	9.09	31.82
		DIV	4.55	0.00	0.00	4.55
		CPR	0.00	0.00	13.64	13.64
		Total	18.18	13.64	68.18	
		IMP	0.00	0.00	10.34	10.34
		VIS	3.45	0.00	17.24	20.69
5. Propuestas de mejora	14.08	DES	20.69	0.00	0.00	20.69
		ORG	6.90	3.45	20.69	31.03
		CON	0.00	10.34	6.90	17.24
		Total	31.03	13.79	55.17	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian la diversidad de las percepciones suscitadas entre los diversos agentes implicados en la experiencia de ApS, a través de la actividad físico-deportiva, en un contexto de justicia juvenil. Esto coincide con estudios previos (García-Fariña, 2024; Jiménez *et al.*, 2022), que destacan el potencial transformador en las percepciones de las personas participantes en experiencias de ApS a través de actividades físico-deportivas; así como el alcance formativo para el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales, tanto para estudiantes universitarios como para los colectivos que reciben el servicio (Cañadas, 2021; Chiva-Bartoll *et al.*, 2019).

3.2. Desarrollo personal

Esta dimensión, que aglutina cuatro categorías, es la que sustenta un mayor porcentaje del total de las alusiones con relación a los diversos agentes (38.35%). El «desarrollo personal» ya se consideró como una dimensión para el análisis de las experiencias de ApS (Furco, 2004). En un análisis intradimensional, se observa que la categoría EXS (69.62 %) es la que adquiere una mayor relevancia, seguida de PRE (20.25 %), EMP (6.33 %) y RET (3.8 %). En cuanto a la discriminación de los resultados de esta dimensión por agentes, la EXS es la mayor valorada por las PPL (37.97 %), seguida de los EM (26.58 %) y RI (5.06 %). PRE es la segunda categoría más valorada por los EM (13.92 %), por las PPL (3.80 %) y RI (2.53 %). Llama la atención que la categoría EMP haya sido solo significativa para las PPL (3.80 %) y los RI (2.53 %), no siendo aludida por los EM.

TABLA 4. Evidencias de las categorías pertenecientes a la dimensión desarrollo personal.

Categoría	Evidencias	Agente-Instrumento
EMP	«Este tipo de actividades mejora las expectativas de los chicos» (JA)	RI-GF
	«Estuvimos juntos y representamos nuestro modelo» (JM)	PPL-EI
EXS	«Fue una experiencia muy bonita y enriquecedora» (CL)	EM-PI
	«Aquí viene bien tener actividades con personas de fuera para aprender cosas nuevas» (JM)	PPL-EI
PRE	«Es cierto que llevábamos una serie de prejuicios en cuanto al tipo de alumnado que nos encontrábamos allí, en cuanto a las instalaciones, en cuanto a su actitud ante nosotros» (NI)	EM-PF
RET	«Estar participando en algo serio, importante» (JA)	RI-GF
	«Empeño» (AR)	PPL-EI

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que la dimensión de desarrollo personal es la más valorada por las personas participantes, especialmente en términos de experiencia satisfactoria y cuestionamiento de prejuicios. Por ejemplo, las PPL describen los ESD como «una experiencia muy bonita y enriquecedora» y valoran positivamente la posibilidad de «tener actividades con personas de fuera para aprender cosas nuevas», lo que se recoge en la categoría EXS. En el caso del cuestionamiento de prejuicios (PRE), varios estudiantes universitarios reconocieron una revisión profunda de sus concepciones previas: «Es cierto que llevábamos una serie de prejuicios en cuanto al tipo de alumnado que nos encontrábamos allí, a las instalaciones, a su actitud ante nosotros». Los discursos analizados evidencian una profunda resignificación de la identidad personal, identificando el potencial transformador de la experiencia de ApS para reconstruir percepciones ancladas en el pensamiento de todas las personas participantes. Estos resultados ya se habían indicado en estudios previos realizados en contextos similares de justicia juvenil (García-Fariña, 2024; Jiménez *et al.*, 2022; Fernández-Cabrera *et al.*, 2021) y nos hacen pensar, no solo en el valor formativo puntual, sino en la necesidad de que este tipo de experiencias no se contemplan como actividades aisladas y anecdóticas, sino como proyectos educativos a largo plazo y consolidados en las programaciones docentes del profesorado en todos los niveles educativos. Para las PPL supone una oportunidad de asumir un rol protagonista y desarrollar una visión más positiva de sí mismas, lo que se alinea con los resultados hallados por López-de-Arana *et al.* (2023). En una reciente revisión sistemática, estas autoras afirman que estas experiencias contribuyen a que los colectivos receptores mejoren su autopercepción corporal, ganen confianza en sus capacidades y sean más emprendedores. Este tipo de habilidades personales son carencias significativas de estos colectivos, por lo que estas iniciativas permiten fortalecer la identidad personal y favorecer la reinserción social de las PPL. Estos resultados son un estímulo para que la implementación de este tipo de metodologías no se quede en iniciativas aisladas y personales, sino que se anclen en propuestas colectivas de docentes implicados y comprometidos con la inclusión social.

3.3. Desarrollo social

Esta dimensión, que aglutina dos categorías, es la que presenta el segundo mayor porcentaje del total de las alusiones con respecto a los diversos agentes (19.90 %). En un análisis intradimensional, se aprecia que la categoría HAB es la que ostenta la mayor presencia (85.37 %). El resto de las alusiones se refieren a TRN (14.63 %). En cuanto a la discriminación de los resultados de esta dimensión por agentes, la categoría HAB es nombrada por todos los

agentes (EM = 17.07 %; PPL = 60.98 %; RI = 7.32 %). Al igual que sucediera con la categoría EMP, llama la atención que la categoría TRN haya sido solo significativa para las PPL (4.88 %) y los RI (9.76 %), no siendo aludida por los EM.

TABLA 5. Evidencias de las categorías pertenecientes a la dimensión desarrollo social.

Categoría	Evidencias	Agente-Instrumento
HAB	«Se comportaron todos muy bien, fueron bastantes participativos y alegres y compartieron todos con nosotros» (AZ)	EM-PI
	«Se valora muchísimo el comportamiento y las actitudes y se comportaron entre ellos de manera espectacular» (YU)	RI-GF
	«Aprendes a socializarte con gente nueva» (AR)	PPL-EI
TRN	«Sobre todo aprender a interactuar nuevamente, el aprender a cómo comportarse en la sociedad. El rol era darles importancia a ellos y lo que más aprenden es a comportarse nuevamente» (EN)	RI-GF
	«Cogimos más confianza» (YA)	PPL-EI

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la dimensión social pone de relieve la importancia del ApS como un espacio de interacción y desarrollo de habilidades sociales. La categoría HAB fue la más mencionada, especialmente por las PPL y los RI. Las personas internas destacan que «aprendes a socializarte con gente nueva» (PPL), mientras que los EM resaltan que «se comportaron todos muy bien, fueron bastantes participativos y alegres y compartieron todos con nosotros». Esto sugiere que la posibilidad de interacción con agentes externos al CIEM contribuye a mejorar la comunicación y la cooperación. Esto respalda las afirmaciones de Bruce (2013) y Corbatón-Martínez *et al.* (2015) sobre la capacidad del ApS para generar espacios de convivencia inclusiva y promover actitudes prosociales. Precisamente, las habilidades sociales son una demanda de mejora por parte de las instituciones encargadas de las PPL. Este tipo de iniciativas refuerzan la aplicación de estas habilidades en contextos de simulación, lo que ayudará a la reinserción social de los colectivos vulnerados.

Por otra parte, la TRN de los aprendizajes sociales a otros contextos fue especialmente destacada por los RI, lo que sugiere que estas experiencias pueden tener un impacto duradero en la reinserción social de los menores. En este sentido, el trabajo de Douglas *et al.* (2019) subraya el papel del ApS en la adquisición de competencias clave para la vida en sociedad, reforzando la idea de que estas iniciativas pueden ser una herramienta valiosa en entornos de justicia juvenil. De esta manera, el ApS se configura como un catalizador de procesos de socialización y resocialización y como estrategia de intervención socioeducativa en entornos penitenciarios juveniles (Luna *et al.*, 2018; García-Fariña *et al.*, 2024), con efectos positivos en la convivencia y la preparación para la reintegración social (Douglas *et al.*, 2019; Ríos, 2017).

3.4. Aprendizaje percibido

Esta dimensión, que aglutina cuatro categorías, es la que presenta el tercer mayor porcentaje del total de las alusiones con respecto a los diversos agentes (16.99 %). En un análisis intradimensional se aprecia que la categoría VAL es la que ostenta la mayor presencia (40 %). Le siguen ALC y COP, ambas con 25.71 %. El resto de las alusiones se refieren a PRS (8.57 %). En cuanto a la discriminación de los resultados de esta dimensión por agentes, la categoría ALC es la más identificada por el EM (20 %), seguida de PRS (8.57 %) y VAL y COP, ambas con un

5.71 %. Las PPL nombra VAL (28.57 %) y COP (20 %) como las categorías más relevantes, mientras que no aluden a ALC ni a PRS. Por su parte, los RI consideran igualmente relevantes ALC y VAL, ambas con un 5.71%, pero no aluden al resto de categorías.

TABLA 6. Evidencias de las categorías pertenecientes a la dimensión aprendizaje percibido.

Categoría	Evidencias	Agente-Instrumento
ALC	«Aprendimos a realizar actividades de cohesión grupal, de presentación y de retos cooperativos que sin duda nos ayudarán en un futuro como docentes» (JO)	EM-PF
	«Por toda la etiqueta negativa que acarrea las medidas judiciales, esto es una vía alternativa que se puede ofrecer para modificar el camino de sus vidas y que puedan tomar buenas elecciones en el futuro» (AN)	RI-GF
COP	«Los chicos colaboraron de manera dinámica y activa» (VI)	EM-PI
	«Hay más comunicación y todos tenemos que hacer cosas juntos» (HA)	PPL-EI
VAL	«Importante para trabajar los valores básicos» (AN)	RI-GF
	«Se puede jugar sin piques, colaboración y disciplina en el juego» (AB)	PPL-EI
PRS	«... para crear un buen clima entre todo el grupo y poder empezar a conocernos entre nosotros y tratar de aprendernos algunos nombres» (AZ)	EM-PF

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión de aprendizaje percibido destaca la capacidad del ApS para generar conocimientos significativos y aplicables. Los EM reconocen explícitamente el alcance formativo (ALC) de la experiencia al afirmar que «aprendimos a realizar actividades de cohesión grupal, de presentación y de retos cooperativos que sin duda nos ayudarán en un futuro como docentes». Las PPL, por su parte, se enfocan en el desarrollo de valores (VAL) y la cooperación (COP) diciendo que «se puede jugar sin piques, colaboración y disciplina en el juego» y que «los chicos colaboraron de manera dinámica y activa». Se observó una alta valoración del ALC entre los EM y RI, lo que confirma su utilidad como estrategia pedagógica para la formación docente (Capella-Peris *et al.*, 2020). Además, la COP y el VAL fueron aspectos ampliamente referidos por las PPL, reforzando la idea de que el aprendizaje compartido favorece la adquisición de competencias interpersonales.

La categoría PRS fue sólo mencionada por los EM, lo que indica que la experiencia ayudó a mejorar sus habilidades comunicativas y didácticas. Esto coincide con Chiva-Bartoll *et al.* (2020), quienes señalan que el ApS favorece el desarrollo de competencias profesionales específicas, mejorando la capacidad del alumnado para adaptarse a distintos contextos educativos.

Todos los agentes son conscientes de que este tipo de experiencias suponen un enriquecimiento de conocimientos, valores y prácticas formativas que ayudan a la adquisición de competencias académicas de quien lo pone en práctica. La comprensión de qué actividades son mejores para el desarrollo de valores, la cooperación y el aprendizaje situado son variables constantes reivindicadas por autores tanto en el campo general de la pedagogía y el ApS (Santos-Rego *et al.*, 2015) como en el específico de las actividades físicas y deportivas (Chi-

va-Bartoll et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2021). Este punto de encuentro entre reflexión, teoría y práctica (praxis educativa) desvela el valor del ApS como herramienta, no solo de inclusión social, sino además de adquisición de conocimientos funcionales para el futuro profesional de todos los agentes implicados, pero especialmente de los EM.

3.5. Desarrollo profesional

Esta dimensión, que integra cinco categorías, presenta el menor porcentaje del total de las alusiones con respecto a los diversos agentes (10.68 %). En un análisis intradimensional se aprecia que la categoría INT es la que ostenta la mayor presencia (40.91 %). Le sigue APO (31.82 %), CPR (13.64 %), INS (9.09 %) y, en última instancia, DIV (4.55 %). En cuanto a la discriminación de los resultados de esta dimensión por agentes, la categoría APO es la más identificada por los EM (9.09 %), seguida de INT y DIV, ambas con un 4.55 %. No hay alusiones a las CPR ni al INS. Las PPL nombran el APO (13.64 %), pero no hacen mención a ninguna otra categoría. Por su parte, los RI nombran con mayor frecuencia la INT (36.36 %), luego las CPR (13.64 %) y, en último lugar, el APO y INS, ambas con un 9.09 %. No hay alusiones a la DIV.

TABLA 7. Evidencias de las categorías pertenecientes a la dimensión desarrollo profesional.

Categoría	Evidencias	Agente-Instrumento
INT	«Todos los que tenemos que dar nosotros es lo que llevamos dentro. Hacerles disfrutar con el deporte con nosotros» (AZ)	EM-PI
	«Más allá de conocer conceptos y conocimientos, es evidente que el contenido más presente es el tema relacional» (JA)	RI-GF
INS	«No hay un sentimiento de institucionalización de estas cosas. Muchos desconocen totalmente el proyecto. Esto es nuestra autocrítica. Debemos meterlo dentro de la agenda» (JA)	RI-GF
APO	«El hecho de que ellos presentaran veías cierta motivación por su parte, como que estaban implicados» (NI)	EM-PI
	«Porque se aprenden cosas nuevas» (ME)	PPL-EI
DIV	«Conocer tan profundamente este modelo en mi caso me ha entregado una idea de cómo funciona y seguramente me permita en un futuro llevarlo a la práctica de una forma u otra» (AZ)	EM-PF
CPR	«Este tipo de cosas te cambian y dinamizan el año, te ponen en posición de pensar en cosas nuevas» (JA)	RI-GF

Fuente: Elaboración propia.

La INT y el APO fueron las categorías más valoradas, lo que sugiere que la experiencia contribuyó a sensibilizar a los futuros docentes sobre la importancia de generar entornos de aprendizaje inclusivos. Sin embargo, la DIV recibió menor atención, lo que indica que aún hay margen para fortalecer la relación entre el ApS y la formación inicial del profesorado. Esto coincide con lo planteado por Franco-Solá & Figueras (2020), quienes destacan la necesidad de integrar el ApS en los planes de estudio para potenciar su impacto formativo.

3.6. Propuestas de mejora

Esta dimensión, que también integra cinco categorías, representa un porcentaje del total de las alusiones, con respecto a los diversos agentes, de un 14.08 %. En un análisis intradimensional se aprecia que la categoría ORG es la que ostenta la mayor presencia (31.03 %). Le sigue VIS y DES, ambas con un 20.69 %, le sigue CON (17.24 %) y, en última instancia, IMP (10.34 %). En cuanto a la discriminación de los resultados de esta dimensión por agentes, la categoría DES es la más identificada por los EM (20.69 %), seguida de ORG (6.9 %) y VIS (3.45 %). No hay alusiones a IMP ni a CON. Las PPL nombran CON (10.34 %) y ORG (3.45 %), pero no hacen mención a ninguna otra categoría. Por su parte, los RI nombran con mayor frecuencia ORG (20.69 %), luego VIS (17.24 %), IMP (10.34 %) y, en último lugar, CON (6.9 %). No hay alusiones a DES.

TABLA 8. Evidencias de las categorías pertenecientes a la dimensión propuestas de mejora.

Categoría	Evidencias	Agente-Instrumento
IMP	«Es importante implicar a todo el mundo del centro para que vean que no es una simple actividad, sino que puede ser una actividad fructífera para todos/as. Falta un poco de implicación por parte de los estamentos del centro» (AN)	RI-GF
VIS	«Mejorar lo de la visibilización a nivel de que se sepa y de formalidad, de darle formalidad a esto» (AN)	RI-GF
DES	«Como son muy amigos entre ellos y les cuesta separarse a la hora de realizar los grupos, deberíamos meternos nosotros y no dejarles hacer su propio grupo de amigos porque esa no era la intención» (GA)	EM-PI
ORG	«Comida para gente marroquí» (HA) «Faltan iniciativas en las que participen el mayor número posible de pibes, más allá de los módulos» (JA)	PPL-EI RI-GF
CON	«Expresión corporal, dinámicas de grupo. A todos los chicos les va a venir bien» (EN) «Partido de fútbol con todos» (FR)	RI-GF PPL-EI

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la propuesta de mejora, desde una perspectiva cultural nos llama la atención la demanda de parte de las PPL de tener en cuenta su singularidad en los respecta a sus hábitos alimenticios, lo que nos hace cuestionarnos acerca de la necesidad de contemplar las variables culturales de los colectivos participantes en los diseños de las experiencias de ApS. Asimismo, se constata la importancia de incrementar la visibilidad y la implicación institucional, así como una mayor sistematización, planificación estratégica y divulgación de las experiencias en materiales accesibles, y no solo en artículos científicos de alcance solo para unos pocos académicos especializados en el ApS, lo que se alinea con el estudio de Francisco-Garcés *et al.* (2024) y sus críticas y propuestas para investigar, implementar y difundir el ApS universitario a través de las actividades físico-deportivas. Esto supone un reto de futuro para las personas de la universidad que intervienen en esta línea de investigación vinculada al ApS, en coherencia con el compromiso de responsabilidad social que ha de acompañar a este tipo de experiencias.

Desde una perspectiva de contraste entre los diversos agentes, se observa que las diversas dimensiones han generado incidencias en todos los agentes participantes. Sin embargo, se

evidencian focos de interés diferenciados. Así, mientras que las PPL y los EM muestran una mayor sensibilidad con aspectos relacionados con el desarrollo personal y aprendizaje percibido, los RI destacan, en mayor medida, las aportaciones acerca del desarrollo profesional y propuestas de mejora.

En relación con las diferencias en la distribución de categorías entre agentes, el hecho de que el empoderamiento (EMP) solo aparezca de manera significativa en los discursos de las PPL y de los RI, y no en los EM, puede interpretarse como un posicionamiento de cada colectivo en la experiencia. Las PPL han vivido este ESD, principalmente, como una oportunidad excepcional para asumir protagonismo en un contexto fuertemente controlado, lo que se refleja en expresiones como «estar participando en algo serio, importante». Los RI, de manera significativa, observan este cambio desde una perspectiva profesional, valorando su potencial para el proceso de reinserción y para dinamizar la vida del centro. Los EM, en cambio, se centran, prioritariamente, en el aprendizaje académico y los prejuicios (PRE). Esto sugiere que el ApS no solo genera diferentes efectos, sino que también tiene diferentes interpretaciones que deberían tenerse en cuenta en el diseño y evaluación de futuras experiencias.

4. Conclusiones

Las evidencias obtenidas permiten acreditar que las experiencias de ApS universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte, desarrolladas en un contexto de justicia juvenil, se muestran como un recurso con potencial transformador para la inclusión social. No solo favorece el desarrollo personal de las personas participantes, sino que también se establece un vínculo sólido entre la teoría y la práctica, enriqueciendo la formación de futuros docentes y desarrollando habilidades sociales necesarias para la reinserción social de las PPL. La interacción en los ESD ha contribuido también a la mejora de la comunicación entre los diferentes colectivos involucrados. Además, se puede destacar que este tipo de iniciativas promueve el empoderamiento, la toma de decisiones para superar retos, la superación de prejuicios, y genera experiencias satisfactorias por parte de todas las personas participantes. Asimismo, la interacción y el desarrollo de habilidades sociales que se produce entre todas las personas participantes sirve como argumento necesario para promover la reinserción social de las PPL. Desde el punto de vista formativo, las experiencias de ApS pueden mejorar la adquisición de conocimientos y favorecer su aplicación en contextos reales, tal y como afirman las personas participantes en esta iniciativa. Estas bondades, sin duda, constituyen indicadores significativos para identificar el ApS como una estrategia pedagógica eficaz para mejorar las competencias personales, sociales y profesionales de todas las personas participantes a través de las actividades físico-deportivas.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, podemos afirmar que los resultados tienen que tomarse con cautela, pues la muestra se refiere a un solo centro de justicia juvenil, en un contexto específico (isla de Tenerife) y con una casuística singular al tratarse de personas menores de edad privadas de libertad. También es posible que la deseabilidad social haya condicionado las respuestas de las PPL en las entrevistas o de los EM en el grupo focal. Otra cuestión que se debería tener en cuenta es la corta duración de la experiencia, por lo que habrá que ser muy cuidadosos para medir el impacto de la intervención a largo plazo. Por último, se puede señalar la necesidad de establecer un alineamiento más riguroso en las dimensiones a considerar en los guiones de las preguntas de las entrevistas y grupos focales desarrollados, tomando como referencia indicadores significativos relacionados con la transformación a partir de una experiencia de ApS.

Como futuras líneas de investigación, se sugiere realizar estudios longitudinales con la misma muestra para determinar efectos a largo plazo, replicar la experiencia en otros centros de igual o similares características en diversidad de contextos y con personas con otras características (régimen semiabierto, por ejemplo). También se recomienda enfocar futuras investigaciones sobre el impacto a medio/largo plazo en la reinserción de las PPL haciendo un seguimiento de estas personas una vez abandonado los centros de internamiento. Por último,

cabría la posibilidad de explorar el uso de la hibridación con otras metodologías y el ApS para determinar el alcance de las intervenciones realizadas y sus efectos transformadores a nivel personal, social, académico y profesional.

Contribuciones

Antonio Gómez-Rijo. Conceptualización, tratamiento de datos, redacción del borrador, revisión y edición.

Abraham García-Fariña. Conceptualización, tratamiento de datos, redacción del borrador, revisión y edición.

J. Miguel Fernández-Cabrera. Conceptualización, tratamiento de datos, redacción del borrador, revisión y edición.

Francisco Jiménez-Jiménez. Conceptualización, tratamiento de datos, redacción del borrador, revisión y edición.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores declaran expresamente no haber usado la IA en la elaboración de este artículo.

Financiación

El artículo no ha contado con financiación pública o privada.

Referencias

- Anguera, M. T. & Hernández Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160. <http://ojs.e-balonmano.com/index.php/revista/article/view/139>
- Aubert, A., Biskarra, M. & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34500>
- Blanco Cano, E. & García-Martín J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. & Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis [Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis]. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05>
- Bruce, J. (2013). Service Learning as a Pedagogy of Interruption. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(1), 33-47. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.05.1.03>
- Cañadas, L. (2021). Aprendizaje-Servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta [Scope of service-learning in physical education teacher education: a mixed methodological approach]. *Retos*, 37, 465-472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>
- Chiva-Bartoll, Ó., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez-López, I., Giles, J., García-Suárez, J. & Rivera-García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport

- sciences: a systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Chiva-Bartoll, Ó., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C. & Salvador-García, C. (2020). Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students' Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 331. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>
- Corbatón Martínez, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. & Chiva-Bartoll, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado*, 19(1), 280-297. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART12.pdf>
- Douglas, S., Krause, J. M. & Franks, H. M. (2019). Shifting Preservice Teachers' Perceptions of Impairment through Disability-Related Simulations. *Palaestra*, 33(2). <https://js.sagamorepub.com/index.php/palaestra/article/view/9999>
- Fernández-Cabrera, J. M., Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F. & Ríos-Hernández, M. (2021). El encuentro socio-deportivo como experiencia de aprendizaje-servicio universitario en dos centros de internamiento educativo de menores. *Contextos educativos: Revista de educación*, 27, 117-134. <https://doi.org/10.18172/CON.4653>
- Fernández-Río, J. & Velázquez-Callado, C. (2006). *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de educación física*. Wanceulen.
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García C., Chiva-Bartoll Ó. & Santos-Pastor M. L. (2024). Críticas y propuestas para mejorar la investigación sobre aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 11-20. <https://doi.org/10.5209/rced.82318>
- Franco-Solá, M. & Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: Un modelo de implementación en educación superior. *RICCAFD*, 9, 114-123. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. <https://rosbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- García-Fariña, A., Gómez-Rijo, A., Fernández-Cabrera, J. M. & Jiménez-Jiménez, F. (2024). Perception of those responsible for a juvenile justice centre regarding a service-learning experience in physical activity and sports. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 47-57. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9705>
- Jiménez-Jiménez, F., Fernández-Cabrera, J. M. & Gómez-Rijo, A. (2022). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 331-350. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400331>
- Hinojosa-Alcalde, I., Serra Payeras, P. & Soler Prat, S. (2022). Aprendizaje-servicio y centros penitenciarios: "Una experiencia brutal que te cambia la manera de ver la sociedad". *Didacticae*, 12, 63-73. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.63-73>
- López-de-Arana Prado, E., Vizcarra Morales, M. T. & Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- Luna, E., Palou, B., Panchón, C. & Sandín, M. P. (2018). El aprendizaje-servicio como motor de cambio en Justicia Juvenil. En A. Jiménez, et al. (Coords), *Participación, políticas sociales y protección de la infancia. Aprendiendo con los niños y las niñas a construir sociedades inclusivas* (pp. 621-629). CIPI Ediciones.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero.

- Redondo-Corcobado, P. & Fuentes J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Ríos, M. (2017). El deporte como recurso educativo en la inclusión social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 44-56. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocial-n65id320429>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I. & García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27, 9-29. <http://doi.org/10.18172/con.4574>
- Santos-Rego, M. A., Sotelino, A. & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la Universidad*. Octaedro.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 29-33.

Biografías

Antonio Gómez-Rijo. Profesor Contratado Doctor. Maestro por la Universidad de La Laguna (ULL, 1999). Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC, 2002). Primer doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de La Laguna (ULL, 2012). Premio Extraordinario de Doctorado (2012) en Ciencias Sociales. Miembro del grupo de investigación GIIDAFD de la ULL, de la Red de Investigación en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), y del Centro de Estudios de Ciencias del Deporte (CECIDE). Coordinador del área de Educación Física de la revista *Acción Motriz*. Líneas de investigación: didáctica e innovación educativa en educación física; y aprendizaje-servicio e inclusión social en educación física.

 <https://orcid.org/0000-0001-5230-1903>

Abraham García-Fariña. Profesor Ayudante Doctor. Diplomado de Maestro con la especialidad de Educación Física por la Universidad de La Laguna (ULL) y Premio Extraordinario de Fin de Carrera. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Doctor con Mención Internacional y Premio Extraordinario de Doctorado (ULL). Miembro del grupo de investigación GIIDAFD de la ULL, de la Red de Investigación en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), y del Centro de Estudios de Ciencias del Deporte (CECIDE). Coordinador del área de Didáctica de la Expresión Corporal en el Departamento de Didácticas Específicas de la ULL. Líneas de investigación: comunicación instruccional en educación física y aprendizaje-servicio e inclusión social en educación física.

 <https://orcid.org/0000-0002-1357-1692>

J. Miguel Fernández-Cabrera. Profesor Contratado Doctor del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Laguna (ULL). Maestro por la ULL. Licenciado en Ciencias de la Educación por la ULL. Miembro del grupo de investigación GIIDAFD de la ULL, y del Centro de Estudios de Ciencias del Deporte (CECIDE). Vocal de la Red de Investigación en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS). Líneas de investigación: aprendizaje servicio e inclusión en la actividad física y el deporte, educación física. Un sexenio de investigación vivo.

 <https://orcid.org/0000-0001-7488-9277>

Francisco Jiménez-Jiménez. Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE) desde su creación. Ha participado en diversos proyectos de investigación I+D+i re-

lacionados con la Evaluación Formativa en la Enseñanza Universitaria, y el aprendizaje servicio universitario y la inclusión social. Coordinador del Grupo Investigación e Innovación Docente en la Actividad Física y el Deporte (GIIDAFD). Miembro de la Red de Investigación en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), y del Centro de Estudios de Ciencias del Deporte (CECIDE). Seis tesis dirigidas. Dos sexenios de investigación.



<https://orcid.org/0000-0002-2817-5860>