

INVESTIGACIONES

Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje¹

Building implicit theories from Service-Learning in Learning Communities

*Johan M. Rivas-Valenzuela^a, Enrique Rivera-García^a,
Carmen Trigueros-Cervantes^a*

^aDepartamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada.
johanmatias@correo.ugr.es, erivera@ugr.es, ctriguero@ugr.es

RESUMEN

El artículo tiene por finalidad analizar la deconstrucción, construcción y creación de teorías implícitas de enseñanza en el alumnado universitario comprometido con el Aprendizaje-Servicio en centros de Comunidades de Aprendizaje, dentro del área de Educación Física. Se realiza a partir del análisis de los incidentes críticos narrados por veintidós estudiantes en su estancia en los centros receptores. Es a partir de un corpus de ochenta y nueve incidentes analizados con metodología cualitativa, que podemos concluir que como principales hallazgos de la investigación se evidencia una clara decantación hacia la construcción de teoría implícita vinculada con la gestión de las emociones y el trabajo valórico en el aula, en detrimento los aprendizajes relacionados con la instrumentalidad y los soportes conceptuales del área.

Palabras clave: aprendizaje-servicio universitario, educación física escolar, comunidades de aprendizaje, metodología cualitativa.

ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze the deconstruction, construction and creation of implicit teaching theories in university students committed to Service-Learning in Learning Community centers, within the area of Physical Education. It is carried out from the analysis of the critical incidents narrated by twenty-two students during their stay in the receiving centers. It is from a corpus of eighty-nine incidents analyzed with qualitative methodology, that we can conclude that the main findings of the research show a clear inclination towards the construction of implicit theory linked to the management of emotions and value work in the classroom, to the detriment of learning related to instrumentality and conceptual supports in the area.

Key words: Learning-University Service; School Physical Education; Learning Communities; Qualitative methodology.

¹ Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de "Proyectos I + D + i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017 –2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que se presenta pretende cerrar un triunvirato con tres ejes claves: las Comunidades de Aprendizaje (CdA), el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) y, tensionando al mismo tiempo que vinculando ambos ejes, la intervención en contextos escolares que atienden a un alumnado procedente de grupos sociales y familiares que presentan una clara exclusión social, desarraigo del sistema educativo y altas tasas de fracaso escolar. Esto nos hace cuestionarnos la igualdad de oportunidades que el sistema social y específicamente el educativo, debiera propiciar a toda la ciudadanía de este país (Dubet, 2012).

Cuando llevamos al centro educativo propuestas de ApSU, uno de nuestros principales objetivos se debe orientar a visibilizar si nuestros estudiantes adquieren las competencias específicas docentes vinculadas con el área. Revisando la producción científica sobre el tema, descubrimos que la mayoría de las investigaciones se orientan a evidenciar la presencia o ausencia de competencias transversales, siendo muy escasas las que han puesto su punto de mira en las de carácter específico, (Martínez-Vivot & Folgueiras, 2015; Santos, Martínez-Muñoz, Garoz, & García-Rico, 2021). En nuestro estudio, la búsqueda de evidencias se realiza desde el análisis de las teorías implícitas de nuestro alumnado; entendidas como el conjunto de conocimientos y creencias construidas desde las experiencias vividas en el espacio de la clase de EF en los centros de Primaria, (Cossío-Gutiérrez y Hernández-Rojas, 2016). Gil Molina, (2014) identifica tres formas de elaboración: directa, interpretativa y constructivista, según se oriente su logro desde el resultado, el proceso o las experiencias vividas respectivamente.

Desde el ApSU, nuestros universitarios colaboran con el docente de Educación Física (EF), para facilitar la puesta en escena de dos actuaciones de éxito: los Grupos interactivos corporales (GIC) y la Tertulia dialógica corporal (TDC), (Giles-Girela, Trigueros y Rivera, 2020; Rivera, Sánchez-López & Giles-Girela, 2018). Nuestro objetivo principal en la investigación es analizar las teorías implícitas que emergen de los estudiantes universitarios que realizan voluntariado en las clases de EF de estos centros educativos; tratando de circunscribirlas en torno a la presencia en su construcción como docente. La herramienta con la que hemos buscado estos aprendizajes ha sido la narrativa de Incidentes críticos (Bilbao & Monereo, 2011; Monereo, 2011).

Esta experiencia se ha realizado en cinco centros de CdA ubicados en zonas de exclusión social urbana, habiendo participado en ella un total de veintidós estudiantes. Para poder comprender el trabajo realizado haremos una breve exposición de qué son y cómo se trabaja en las Comunidades de Aprendizaje; para posteriormente buscar las bases que les unen a las propuestas de Aprendizaje Servicio Universitario que podemos desarrollar desde la universidad. Por último, dentro de esta primera aproximación revisaremos las principales investigaciones realizadas de ApSU que han puesto el foco en las percepciones de los estudiantes sobre los aprendizajes adquiridos a través de propuestas de ApSU realizadas en centros educativos.

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN. UN PRIMER ACERCAMIENTO A LAS BASES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Acercar a estudiantes universitarios a contextos de exclusión social puede significar grandes esfuerzos por parte de los docentes que imparten la EF en ellos, ya que resulta difícil vincular experiencias prácticas en el aula con investigaciones que acrediten como se debe actuar y conectar con un centro educativo que presente realidades complejas, más aún, cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje en los escolares es cada día más difícil y requiere de nuevas pedagogías educativas, como las CdA, que apoyen a escolares excluidos socialmente.

Es por lo anterior, que diversos estudios indican que las CdA ayudan a conformar la identidad de muchas profesiones en el ámbito de la educación, configurándose hoy en día, como una estrategia exponencial que ha mejorado continuamente la formación del profesorado (Darling-Hammond, 2006). Pero más allá de una mirada global, nos centramos en la propuesta de Ramón Flecha, (2015) generando una fusión con el ApSU y más concretamente con el realizado en el ámbito de la Educación Física. Esto sucede debido a que las Comunidades de Aprendizaje facilitan a nuestros estudiantes la adquisición de competencias transversales y específicas a través de grupos interactivos y tertulias dialógicas, sumado a ello, las actividades físicas en contextos de vulnerabilidad entregan una mayor calidad en la enseñanza desde otras perspectivas sociales, ayudando al entendimiento de valores éticos y profesionales, así como también en generar cambios actitudinales en los niños más vulnerables (de-Alba-Fernández, García-Pérez & Santisteban Fernández, 2012).

Es por eso que existen diferentes propuestas de investigación educativa que se van generando por las experiencias de voluntariados en Aprendizaje y Servicio Universitarias compartidas en contextos sociales, haciendo referencia también a proyectos de Comunidades de Aprendizaje (CdA) (Elboj, Gallart, Puigdemívol & Valls, 2003; Flecha García & Puigvert Mallart, 2002), que si bien es cierto, no tienen mayores artículos publicados, cada día empiezan a estar más presentes con un sentido de mejora escolar consciente. Hoy día, ya hay docentes implicados que se plantean cuestiones como las abordadas en el presente artículo, e incluso hay CdA que participan en prácticas de ApS y centros que practicando ApS se plantean transformarse en CdA, citado por (Álvarez & Silió, 2015).

Además, es importante contextualizar que cuando las Comunidades de Aprendizaje se relacionan a proyectos de transformación social, puede disminuir el fracaso escolar en edades juveniles como también conseguir que la sociedad incluya sin prejuicios a alumnos vulnerables, haciendo realidad sueños inalcanzables para ellos. Especialmente se busca que no sean marginados o etiquetados por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002), puesto que tanto el ApS (Kendall, 1990) como las CdA (Elboj *et al.*, 2003) consideran elemental la relación entre comunidad-centro y, además, señalan los beneficios pedagógicos que supone educar en el contexto comunitario.

2.1. APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO

El ApSU, entendido como una integración del servicio a la comunidad con un aprendizaje reflexivo y crítico de nuestros estudiantes, además, se focaliza en la construcción de ciudadanía en ambas partes: el que da y el que aporta, aunque lejos de ser una relación

unidireccional, se transforma en una bidireccional donde todos aportan y reciben (Bringle, 2021). Es decir, desde el lado universitario, pretende extender el conocimiento más allá del aula para fomentar la preocupación hacia las demás personas, promoviendo participación activa en ciclos de acción y entregar oportunidades a los estudiantes para que utilicen sus conocimientos teóricos con situaciones de la vida real.

Siguiendo la misma línea conceptual, Puig & Palos, (2006), señalan que es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. Finalmente, Rodríguez-Gallego, (2014) nos comenta que “Se trata de un modo de educación experiencial en la que se comprometen a realizar actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que se les facilita aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales.”

La experiencia acumulada a través de múltiples investigaciones realizadas sobre el tema, nos dicen que utilizar el ApS mejora el rendimiento académico, el razonamiento abstracto y crítico en la resolución de problemas, y la transferencia de conocimientos de un contexto social a otro, sumando además un análisis, síntesis y evaluación profunda de situaciones que ocurren en el mundo real (Rutti, LaBonte, Helms, Hervani & Sarkarat, 2016). Además, su participación está envuelta en experiencias emocionales positivas para los estudiantes porque puede mejorar la autoestima y confianza en uno mismo para contribuir a desarrollar el propósito de vida (Largent, 2013; Opazo, Aramburuzabala & Ramírez, 2018).

El impacto generado por el ApS en los diversos sistemas educativos ha propiciado su presencia no solo en el ámbito universitario, sino que se ha transformado en una práctica educativa habitual llegando a estar presente en un 25% de las escuelas de Educación Primera y Secundaria en los Estados Unidos, en Holanda como una de las formas de servicio social obligatorio más comunes desde el año 2006 (Bekkers, 2009) y desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) aseguran que el ApS ha sido aplicado en Argentina, Brasil, Uruguay y Chile. Así mismo, en los últimos años, las prácticas de ApS se han expandido por todo el mundo existiendo proyectos en Sudáfrica, India, Japón, Singapur, Tailandia y Oceanía (Luna, Cabrera & Massot, 2010). Todo esto sin olvidar el fuerte impacto que está teniendo en nuestro contexto.

En este sentido, y centrándonos en el campo de las emociones, habilidades sociales y la metodología del Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU), los futuros docentes de Educación Física tienen la responsabilidad de proporcionar las mejores oportunidades para sus alumnos, cumpliendo el rol fundamental de educar a través del deporte y la actividad física. Es por eso por lo que, después de su formación inicial, este modelo de aprendizaje, si ha sido vivenciado en formación inicial, se proyectará en su desempeño profesional. Aspecto evidenciado en trabajos de investigación de diversos autores (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Yeung & Watkins, 2000).

En consecuencia, si vinculamos el aprendizaje-servicio junto con la Educación Física son muchos los autores que reconocen su idoneidad debido a su carácter eminentemente práctico y la gran cantidad de contenidos que se involucran en contextos de inclusión escolar, permitiendo encontrar diferentes contextos sociales de aplicación para generar aprendizajes, proporcionando una incorporación a la realidad con un gran valor educativo (Sotelino, Calvo & Rodríguez-Fernández, 2019). Además, si analizamos estos conceptos podríamos mencionar que aumentaría la pertinencia y permeabilidad social, el compromiso

educativo docente relacionado con la vocación y por último la motivación por participar en diferentes proyectos asociados al Aps y AFD en contextos sociales desfavorables.

2.2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Una de las claves para impulsar cambios significativos en la asignatura de Educación Física con la idea de establecer diálogos entre los alumnos y profesores son las Comunidades de Aprendizaje (CdA), y más concretamente, el trabajo en el aula desde la perspectiva de grupos interactivos y tertulias dialógicas, convirtiéndose en estrategias excelentes para superar situaciones de desigualdad educativa y generar conciencia de igualdad en oportunidades. Para que esto de materialice es clave la participación de la comunidad en la escuela, tener altas expectativas de todo el alumnado (sin exclusiones) y promover el máximo aprendizaje para todas las personas implicadas, aspecto compartido con las CdA (Racionero & Serradell, 2005). Por ello, en CdA son aspectos clave la implicación de las familias en el centro educativo, la solidaridad entre todas las personas de la comunidad escolar y la inclusión educativa (Martínez Gutiérrez & Niemela, 2010; Molina & Holland, 2010; Santacruz & Puigvert Mallart, 2006).

El punto de arranque de las CdA lo situamos en los principios de la teoría dialógica (Aubert, García & Racionero, 2009). Estos principios son aplicados por el grupo CREA (Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades de la Universidad de Barcelona) liderado por Ramón Flecha (R. Flecha, 1997) y diseminados a lo largo de estos últimos años en diversos contextos, tanto españoles como internacionales (Álvarez Cifuentes & Torras Gómez, 2016). De las herramientas (actuaciones de éxito) que proponen para la transformación social en toda su amplitud, de centros en contexto de exclusión social, la EF ha realizado pequeñas incursiones en tres de ellas: el grupo interactivo, la resolución dialógica de conflictos y la Tertulia dialógica. En referencia a esta última, la propuesta adaptada a peculiaridades de la EF, cumple perfectamente con los principios marcados para el aprendizaje dialógico (Roca, Melgar, Gairal-Casadó & Pulido-Rodríguez, 2020). La Tertulia Dialógica Corporal (TDG), nombre de nuestra propuesta, desde una visión más holística trata de complementar el diálogo verbal, desde el respeto de los principios de la teoría dialógica (Aubert, García & Racionero, 2009) con el corporal, generando una propuesta más rica, abierta y adaptada a las demandas de la EF. (Giles, Trigueros & Rivera-García, 2020).

En segundo lugar y centrándonos hacia un trabajo desde los grupos interactivos (GI), (Ferrer Esteban, 2005) nos plantean que cuando funcionan correctamente se convierten en una estrategia metodológica y organizativa eficaz, que tiene como principal objetivo mejorar exponencialmente el aprendizaje, en nuestro caso enfocado a la asunción de responsabilidades en la creación y gestión de actividades. El alumnado universitario es clave en esa actuación de éxito, ya que, desde el ApS, materializado en su papel de voluntario, colabora con el docente en la gestión y dinamización de los subgrupos (Capllonch & Figueras, 2012; Castro-Sandúa, Gómez-González, & Macazaga-López, 2014; Rivera-García, Giles-Girela & Trigueros-Cervantes, 2020). (Giles Girela, Trigueros Cervantes & Rivera García, 2021). Este papel que asume el estudiante universitario es de suma importancia al brindar al alumnado la oportunidad de ser auténticos protagonistas de su propio aprendizaje. Además de lo anterior, el profesorado será el encargado siempre de planificar la sesión con actividades recreativas, de observar, coordinar y controlar que todos los grupos trabajen alineados con el objetivo de aprendizaje. Por último, referente al

alumnado que recibe la propuesta, autores como (Aubert *et al.*, 2009; Píriz, 2011; Serrato, Robles & Sánchez, 2008) mencionan que ellos están conscientes de los beneficios que aportan los Grupos interactivos, por tanto, la actitud debe ser positiva con el objetivo de crear dialogo y fomentar el desarrollo de valores personales entre los estudiantes (Aubert *et al.*, 2009; Díez, Wehrle-García, Silvia & Ruè, 2010). Por lo tanto, se puede considerar que cuando se realizan en Comunidades de Aprendizaje prácticas de grupos interactivos corporales en las clases de Educación Física (Giles, Trigueros & Rivera-García, 2021) existe una mejora en la organización del aula, la adquisición del aprendizaje y la convivencia grupal, convirtiéndose en una herramienta poderosa para superar situaciones de desigualdad educativa con la idea de generar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos que participen de las propuestas educativas.

En referencia a la utilización de la resolución dialogada de los conflictos, debemos decir que en E. F. se ha realizado alguna experiencia aunque han sido muy escasas (Capllonch, Figueras & Castro, 2018), por lo que no se disponen de referencias significativas que nos pudieran orientar respecto a la utilización de esta actuación de éxito dentro de la EF de las Comunidades de Aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Las bases metodológicas que hemos seguido son las planteadas por Denzin & Lincoln (2013), que emanan directamente de los principios marcados desde el paradigma interpretativo. Concretamente y siguiendo a Sanguino-Castillo (2020), hemos tratado que el marco se ajuste a lo que se viene entendiendo como estudio fenomenológico en el ámbito social. Nuestro objeto de investigación se centra en analizar y comprender la construcción de competencias específicas vinculadas a la enseñanza de la Didáctica de la EF por parte de los estudiantes universitarios (voluntariado) que han participado en experiencias de ApSU en centros de CdA.

El contexto de la investigación se ha situado en 5 centros de Enseñanza Primaria que están trabajando desde el modelo de Comunidades de Aprendizaje, en contextos sociales de una significativa exclusión social dentro de una ciudad de más de 200.000 habitantes. El total de estudiantes universitarios integrados en estos centros como “voluntarios” en la asignatura de EF ha sido de 22, formando equipos de 3 o 4 estudiantes en base a la ratio de alumnado de las diferentes aulas en las que se ha intervenido.

Los atributos que identifican a cada uno de nuestros participantes los podemos visualizar en la tabla 1.

Tabla 1. Atributos de los participantes

Sexo		Experiencia			Calificación		
♀	♂	Nula	Escasa	Aceptable	Notable	Notable	Sobresaliente
19	3	10	4	8	1	19	2

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al instrumento utilizado para la producción de información se ha centrado en el incidente crítico entendido como estrategia reflexiva de aprendizaje (Almendro & Costa, 2018; Bilbao & Monereo, 2011). Este instrumento, escasamente extendido, está poco referenciado en investigaciones sobre ApSU como técnica de producción de información y menos las que muestran hallazgos claros a partir de su puesta en práctica; podemos ver algunos ejemplos en Woodruff & Sinelnikov (2015), Ayuste *et al.* (2016); Giles *et al.*, (2019) o Martínez-Abajo *et al.* (2020). Nosotros hemos seguido para su utilización las pautas marcadas por (Deeley, 2016), contemplando en su realización cinco momentos: Narración, Reacción, Reflexión, Problema y Aprendizaje. En él, pretendemos que los estudiantes sean capaces de plasmar situaciones vividas en el aula de EF desde su posición de voluntario de CdA, capaces de provocar una disonancia cognitiva y/o emocional que ponga en cuestión sus teorías implícitas (Everly & Mitchell, 1999).

La construcción del corpus de la investigación ha partido de la recopilación de 625 incidentes críticos, que una vez filtrados en base a nuestro objeto de investigación centrado en la adquisición de competencias específicas, han quedado significativamente reducidos a 89 incidentes.

Las estrategias de análisis de la información producida han pasado por varias fases. En un primer momento se parte de la recopilación de los incidentes críticos a partir de un formulario de Google doc puesto a disposición de nuestro alumnado donde se identifican los atributos a tener en cuenta y la descripción de cada uno de los cinco momentos identificados anteriormente. Una vez finalizada la intervención educativa, los resultados de estos formularios han sido recogidos en una hoja de Excel (625 incidentes) e incorporados como documento base al software NVivo.

La elaboración del corpus definitivo: 89 incidentes, se realiza a partir de la búsqueda de conceptos claves mediante una frecuencia de palabras. La estrategia de análisis se ha realizado siguiendo las pautas marcadas desde el análisis de contenido en el que se ha partido del contenido manifiesto, para pasar a un análisis cualitativo del contenido latente y del contexto o memento social en el que se produce (Andréu, 2002).

El segundo paso ha consistido en la creación del sistema de categorías creado de forma mixta a partir de la teoría ecológica del aula aplicada a la EF (Lamonedá Prieto, 2020) y la codificación inductiva. La codificación realizada del corpus final realizada con el Nvivo, nos ofrece una panorámica inicial de hacia dónde se enfocan los incidentes críticos de los estudiantes en relación al docente de EF (ver figura 1).

Figura 1. Sistema de categorías.

Códigos		
Nombre	Archivos	Referencias
02 SISTEMA DE CATEGORÍAS	1	389
01 Gestión de aula	1	81
011 Gestión del grupo	1	43
012 Gestión de la actividad	1	36
02 Planteamiento de Actividades	1	32
021 Información Inicial	1	13
022 Feedback	1	6
03 Interacciones sociales	1	143
031 Docente con alumnado	1	38
032 Docente con voluntariado	1	15
033 Alumnado con Alumnado	1	34
034 Alumnado con Voluntariado	1	54
04 Aprendizajes	1	73
041 Valóricos	1	21
042 Instrumentales	1	5
043 Conceptuales	0	0
044 Del Voluntariado	1	46
05 Otras categorías	1	60
051 atención a la diversidad	1	60

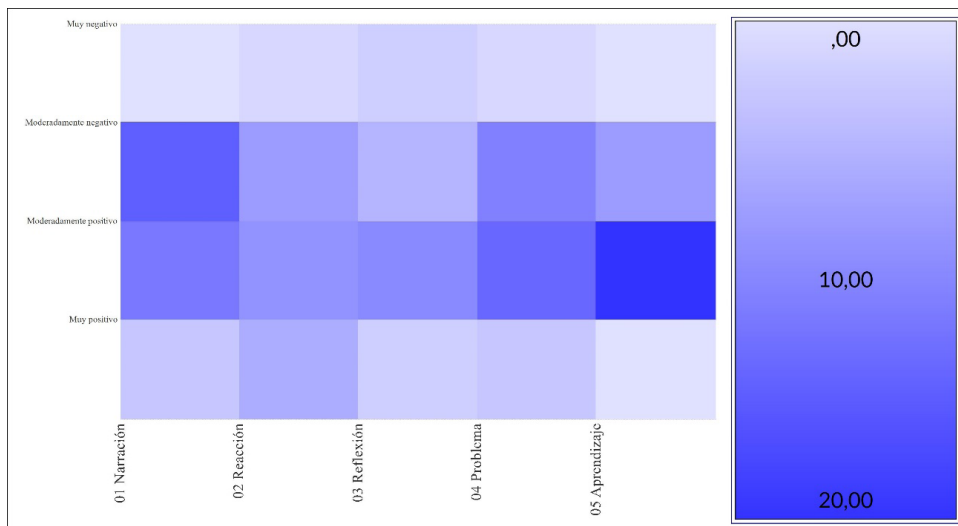
Elaboración propia.

Para facilitar el análisis e interpretación de resultados, hemos utilizado matrices de codificación y búsqueda de grupo, otorgando presencia a las cimas y depresiones presentes en el corpus en relación a los atributos y casos cruzados.

4. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La primera cuestión que se nos plantea es identificar si los incidentes críticos presentan un enfoque positivo o negativo según la fase en la que estemos del mismo. Para dar respuesta hemos elaborado una primera aproximación cartográfica desde una matriz global en la que hemos cruzado sentimientos frente a fases. En la imagen 1 podemos visualizar los límites, cimas y depresiones que presenta.

Imagen 1. Mapa de calor cartográfico de sentimientos & fases de los incidentes.



Elaboración propia.

Fundamentalmente se identifican un pico muy significativo en la fase de Aprendizaje, identificado con percepciones moderadamente positivas, seguido de otros dos dentro de la Narración y que hacen referencia a percepciones moderadamente negativas. Esta misma tendencia la podemos observar en el espacio de Problema orientada a una visión moderadamente positiva. Analizando las principales depresiones que se observan se centran en la fase de Aprendizaje y en ambos extremos: muy positivas y muy negativas, aunque con menor intensidad también se visualiza en el espacio de Narración con percepciones muy negativas.

Este primer acercamiento, muy equilibrado en las cuatro primeras fases, solo muestra divergencia en el Aprendizaje, donde las percepciones, moderadamente positivas, cobran especial valor. El análisis de los resultados lo podemos hacer más evidente desde las propias narrativas de los incidentes que hacen los protagonistas. Si comenzamos con los relieves y depresiones que dejan evidencia en referencia a las percepciones muy positivas.

Si entramos en el pico del discurso del alumnado situado en Aprendizajes entendidos como positivos, podemos visualizar cómo van deconstruyendo sus teorías implícitas y comienzan la reconstrucción o elaboración de otras nuevas. En cuanto a la organización de los grupos inician el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de trabajar la organización buscando la integración de este alumnado; para ello piensan que sería muy interesante «... hablar con el maestro y plantearle la alternativa de trabajar con este alumno en especial en parejas, e ir poco a poco integrándolo en los grupos en los que se quiera dividida la clase». (Incidente de Bruno). Junto a esto aparece el tema de la seguridad en la ejecución de los ejercicios, el respeto a los compañeros que presentan dificultad motriz y les lleva a tener ritmos de aprendizaje más lentos, tal como nos menciona Nawja «... es muy importante inculcar a los alumnos desde pequeños sentimientos de respeto hacia los

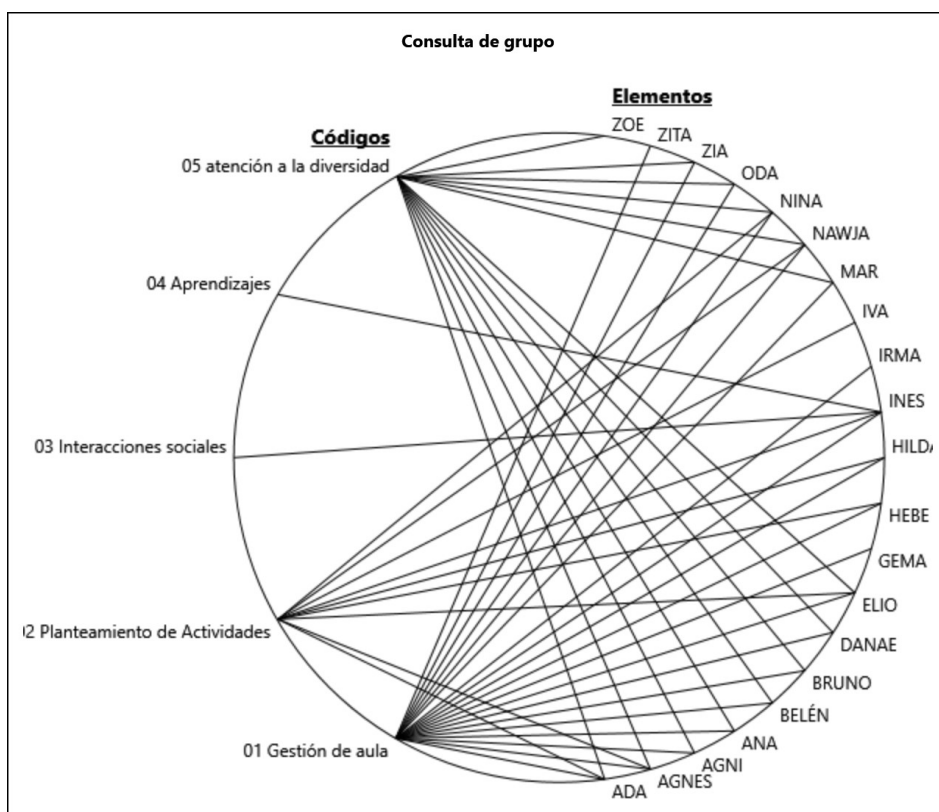
compañeros y que comprendan que cada uno tiene ritmos de aprendizaje y dificultades diferentes, y eso no los hace superior al resto». Construyen la idea de la importancia del diálogo en la clase de EF, que lo verdaderamente importante es que trabajen «... entre todos y se pusieran de acuerdo teniendo todas las opiniones en cuenta, participando y sobre todo, respetándose los unos a los otros y que seguramente esto es más importante que salir de aquella clase aprendiendo unos simples pasos de baile» (Incidente de Nina). Al margen del aspecto valórico, si antes se preocupaban de la seguridad, ahora identifican que una buena información inicial es clave para que la clase funcione correctamente, Noor lo expresa en uno de sus incidentes cuando reconoce que uno de los aprendizajes que ha logrado es «... que, con una buena explicación del tema, los niños pueden entender el fin y lo que el profesor le está diciendo y no es necesario hacer nada más, debería de ser suficiente».

Si giramos el análisis y vemos el anverso, podemos percibir que en la misma fase y dentro de una percepción moderadamente negativa, los estudiantes nos muestran que consolidan teorías construidas a lo largo de su vivencia escolar y entienden que «... hay que tener un poco de “mano dura” con los alumnos problemáticos, ya que, si una vez dejas pasar el mal comportamiento de éstos, tienden a repetirlo al no tener ningún castigo que les haga reflexionar» (Incidente de Nawja). Al mismo tiempo toman conciencia de que los contextos son fundamentales y que no existe la uniformidad. Nina queda sorprendida negativamente cuando un niño le cuestiona que ella juega al fútbol en un equipo como si esto fuera exclusivo de los hombres. A ella se le plantea una situación límite que le obliga a reconstruir sus teorías implícitas previas y toma conciencia de que «...la sociedad no ha avanzado tanto, ...como debería, ... y que, tanto en el seno familiar como en el seno educativo entre otros, esto se debería de hablar y hacer ver a los pequeños que no existe la desigualdad». Podemos ver en este incidente la doble cara de la moneda, aprender desde lo negativo y plantearnos que educar va mucho más allá del centro educativo y los estándares de aprendizaje que los niños deben adquirir según el currículum escolar. Las CdA precisamente pretenden ir más allá, y dar sentido de comunidad al proceso educativo. Puede parecer utópico, pero quizás podría ser eutópico si los docentes empiezan a reinterpretar la escuela como una pieza más del puzle que significa educar a un niño o a una niña. Ideas como la compensación que ya planteaba Dubet (2012), en referencia al tratamiento de las desigualdades sociales, son las que deben comenzar a atacar el problema en los contextos sociales donde habitan los excluidos. ¿Es posible? Es necesario que transformemos la utopía en eutopía (Calvo, 2012).

4.1. DE LA GESTIÓN AL APRENDIZAJE

Pasando a un análisis de mayor calado y profundidad llama la atención que las preocupaciones del alumnado frente a los planteamientos del docente se enfocan hacia tres direcciones: La gestión del aula, cómo atender la diversidad que presenta la clase producto fundamentalmente del contexto en el que se encuentran los centros y la presencia de alumnado con deficiencias de carácter motórico, sensorial o psicológico y, por último, el planteamiento de las actividades en la clase.

Diagrama 1. El modelo ecológico del aula de EF en el discurso de los participantes respecto al docente.



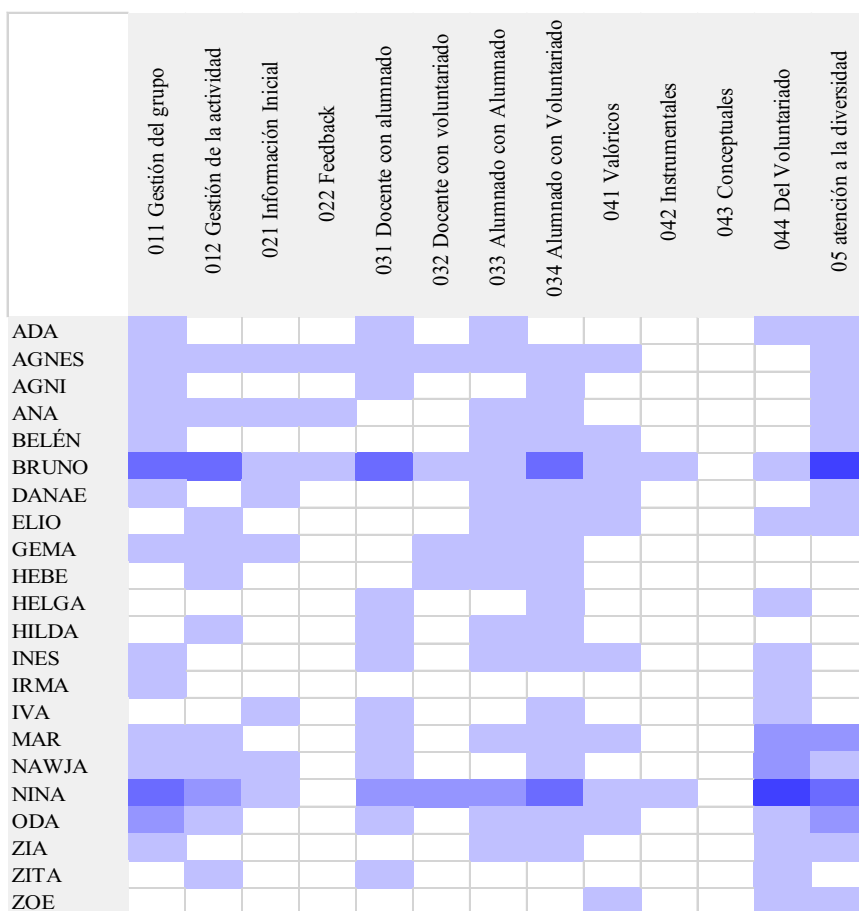
(Elaboración propia).

Nuestra experiencia ya nos venía a decir que cuando un estudiante, futuro docente, acude a un centro de educativo a tomar contacto con la realidad, se encuentra con una fuerte carencia en dos de estos aspectos: la gestión del grupo y la tarea y la atención a la diversidad de alumnado presente en el aula de EF; pero es ahora, en esta visualización empírica de sus teorías construidas desde el papel del docente en la clase, cuando se confirman nuestras hipótesis previas producto de largos años de experiencia. En el diagrama 1 podemos visualizar lo explicado antes de entrar de lleno en un análisis cualitativo de las teorías implícitas que emergen en los estudiantes.

Es muy significativo que solo en el discurso de Iva no está presente ninguna alusión a la Gestión del aula en su doble perspectiva: el grupo y la tarea. En el resto de los participantes encontramos una vinculación de mayor o menor intensidad tal y como veremos más adelante en el análisis cualitativo. Esta ausencia se incrementa claramente en los discursos de la atención a la diversidad y aún con mayor intensidad en el planteamiento de las actividades.

Llama la atención el bajo impacto del discurso sobre las interacciones sociales y los aprendizajes, donde solamente en Inés están presentes junto a la gestión del aula. Si pasamos a una primera interpretación podríamos decir que la fuerte presencia que se otorga a los contenidos de enseñanza en la formación del docente, no es están en sus prioridades formativas, lo que nos induce a plantear que quizás debiéramos potenciar otros aspectos que si preocupan a nuestros estudiantes: cómo gestionar las tareas y el grupo, tener recursos para atender la diversidad que se presenta en el aula, saber transmitir de forma correcta las tareas a realizar y ser capaces de transmitir un conocimiento de los resultados que les ayude a realizar los ejercicios propuestos. El resto de los aspectos es importante, pero una vez solucionado esta primera fase de control del grupo y las tareas.

Imagen 2. Mapa de calor cartográfico de la presencia de los discursos de los participantes en las categorías de análisis.



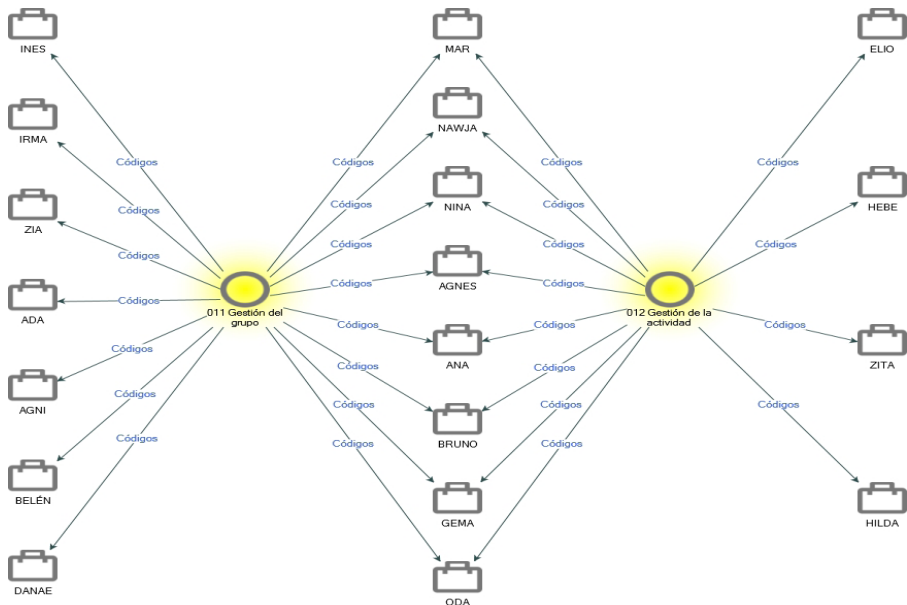
(Elaboración propia).

Si analizamos en el siguiente diagrama la presencia o ausencia de los discursos en cada una de las categorías (Diagrama 2), podemos observar las cimas y depresiones que se producen en cuanto a las teorías implícitas de los estudiantes y su constante deconstrucción y posterior reconstrucción en base a la experiencia vivida. Son significativos las cimas de Bruno en referencia a la gestión del aula, las interacciones que se producen entre el docente y el voluntario con el alumnado y su preocupación por la atención a la diversidad. Junto a él, Nina, aunque con menor intensidad se preocupa de la gestión del grupo la interacción del voluntariado con el alumnado y los aprendizajes que ella misma ha experimentado, junto a una preocupación por la necesidad de atender la diversidad que se encuentra en el aula. En un plano más global la gestión del grupo se pone de manifiesto en sus percepciones, así como las interacciones del alumnado entre ellos y con el voluntariado.

En cuanto a las depresiones o ausencias de reconstrucción de teorías implícitas es preocupante el alejamiento que se produce con los aprendizajes que tienen un enfoque más cognitivo e instrumental, predominando el valórico. Aunque se analizará posteriormente con mayor intensidad, mencionar que puede ser producto del contexto social donde están desarrollando la experiencia. La tercera depresión, producto de la falta de preocupación por los aprendizajes mencionados se visualiza en el espacio del conocimiento de los resultados. Pero este primer análisis de los principales accidentes discursivos que nos delimitan la cartografía del mapa la vamos a analizar seguidamente en los siguientes subapartados tratando de entrar con mayor profundidad en sus causas.

4.1.1. Facilitar los aprendizajes desde la gestión del aula

Diagrama 2. Presencia y ausencia de los discursos de los participantes en la gestión del aula.



(Elaboración propia).

Debemos tener en cuenta, que más de un tercio del tiempo de clase en Educación Física se dedica a tareas de gestión (Cousineau & Luke, 2016; Kelder *et al.*, 2003). Por su parte (Wong, Wong, Nuccio, Allred & David-Lang, 2018), indican que la efectividad en su gestión, depende directamente en la forma en la que administra el aprendizaje y la clase en función de los siguientes elementos: organización de estudiantes, espacio, tiempo y materiales. Autores como (Gallego & Rodríguez, 2014). Además, diferentes autores indican que el ApS es la clave para fomentar la competencia docente representando una experiencia de gran valor académico para el alumnado universitario cuando emplea la gestión del grupo y de las actividades de manera consciente y eficaz.

Es por eso que nos detenemos en la presencia y ausencia de los discursos de los participantes en la gestión del aula para evidenciar diferentes incidentes con la finalidad de realizar cruces teóricos y prácticos en donde Hebe nos comenta que:

Hoy he preparado un juego relacionado con la temática que están aprendiendo los alumnos: el freesbie. La actividad de hoy, preparada previamente por la maestra, consistía en hacer cuatro grupos de cuatro niños cada uno. Habría preparados cuatro actividades físicas que los niños realizarían rotando por todos ellos. Mi actividad llamada "batalla de discos"; consiste en dividir a los niños en dos equipos de dos integrantes cada uno. Cada equipo tiene en posesión 5 discos. En cinco minutos tienen que pasar los discos al campo contrario y al finalizar el tiempo, quien tenga menos discos en su campo es el ganador.

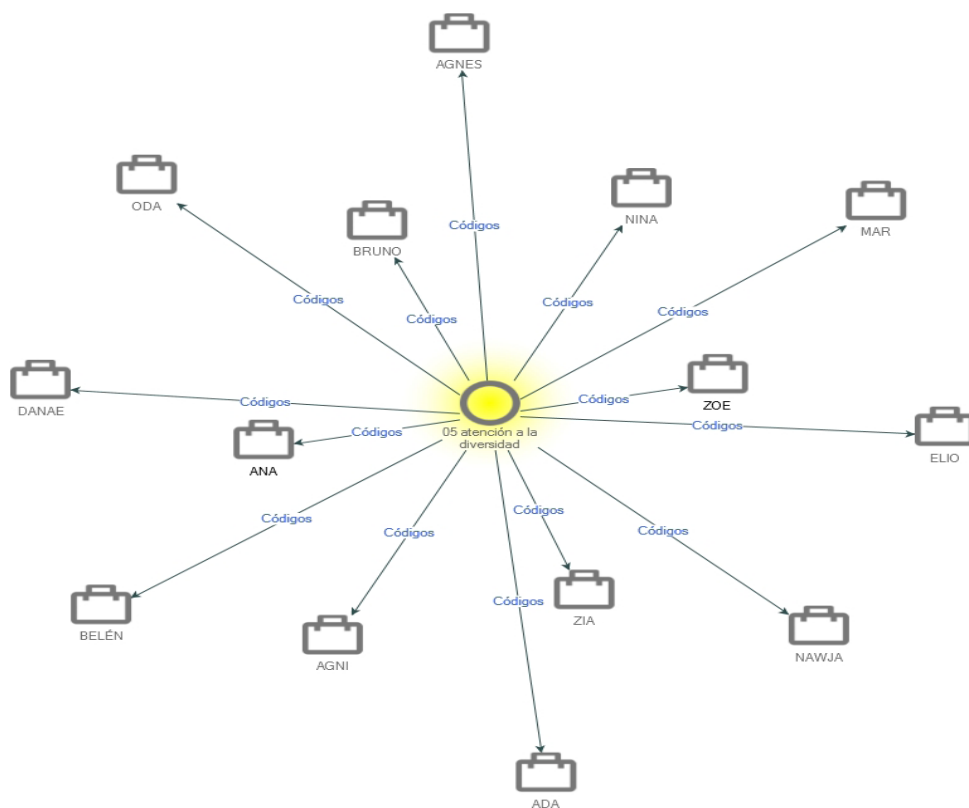
Se logra evidenciar que ella efectivamente gestionó al grupo realizando actividades previas y conformando cada una de ellas. Junto con lo anterior, Gema nos acerca también a otro incidente «... en la clase de Educación Física, "Ha habido un conflicto entre dos niños, quiénes se han empezado a insultar. En este caso como estábamos en la biblioteca, no estaba el docente presente por lo tanto no me ha podido ayudar, he tenido que resolver la situación intentando calmar a ambas partes». En muchas ocasiones, la propia vivencia es la que genera la reconstrucción de sus teorías implícitas, al situarse en una posición límite a la que debe hacer frente. Esta misma situación es similar a la vivida por Mar que ante ella reflexiona y cree que ante un «... niño [que] aparenta no gustarle las actividades que se desarrollan en clase, la mejor manera de actuar sería sin obligarlo hacerle ver lo divertida que es la actividad y lo bien que lo pasan sus compañeros».

Este análisis nos lleva a interpretar que la gestión del grupo ante situaciones disruptivas de la clase es una de las grandes preocupaciones de los estudiantes universitarios en su labor de voluntarios en centros de CdA. Estas se transforman en espoletas que activan la reconstrucción o creación de teorías implícitas, claves para una eficaz gestión del grupo y las emociones que se construyen en el aula por parte del alumnado. Finalmente destacar que el aprendizaje es bidireccional: cuando el profesorado enseña, también aprende, y cuando el alumno aprende, también es capaz de enseñar, construyendo una relación dialéctica entre ambos influyendo cada uno en el crecimiento personal del otro (Rodríguez, Del Valle y De la Vega, 2018). En tal sentido, podemos afirmar que el alumnado universitario cuando es capaz de autogestionar muchas situaciones durante la realización del ApS es protagonista de su propio aprendizaje, así como el profesorado lo es de su propia enseñanza (Rodríguez, G. I.; Del Valle, S y De la Vega, M., 2018).

4.1.2. Atender la diversidad del aula. La asignatura pendiente del docente

La diversidad del aula es uno de los grandes caballos de batalla en la enseñanza primaria, especialmente en los centros de CdA que se contextualizan en zonas urbanas de fuerte exclusión social, económica y cultural. Esta puede ser una de las razones principales para que en el diagrama 3, se evidencie que es una de las principales preocupaciones de nuestros estudiantes cuando se integran en estos centros. Pero al mismo tiempo es muy interesante la fuerte concienciación y reconstrucción de teorías implícitas sobre el tema.

Diagrama 3. La atención a la diversidad en los discursos de los participantes.



(Elaboración propia).

La gran compatibilidad que existe entre el Aprendizaje Servicio y la Educación Física ha quedado plasmada en varias investigaciones científicas, destacando su carácter práctico que favorece las relaciones sociales entre las personas y la gran variedad de contenidos y flexibilidad de los mismos que ofrece (Capella, Gil-Gómez & Martí-Puig, 2014). Su alto grado de realismo y el contexto social en el que se lleva a cabo tiene un gran valor educativo (Capella, Gil- Gomez, Chiva-Bartoll & Corbatón, 2015). Es por eso que el

profesor, junto con otros agentes, son los responsables de crear ambientes de aprendizaje desde planteamientos, entornos, comunidades y prácticas cada vez más inclusivas, en la que todos tengan cabida desde la igualdad y el respeto a la diversidad (Zabalza, 2012). Es aquí cuando entra en juego el proceso de adaptación ofrecido por la Educación Física, entendido como el “proceso individual sobre una persona determinada a la que se le ofrecen medios especializados e intervenciones concretas para que pueda mejorar su capacidad de funcionamiento” (Orta & Castillo, 2009).

Si profundizamos en los discursos y especialmente en aquellos en los que se involucra al docente y al voluntariado en la atención a la diversidad, Zoe nos comenta que «... en esta clase hay un chico con Asperger y dos con autismo, parece que los tres son una piña». Al margen de sus problemáticas individuales, para ella lo que queda totalmente claro es que los tres precisan de «... necesitan una atención individualizada y personalizada para poder ir al mismo ritmo que sus compañeros en el transcurso de las clases de educación física» (Incidente crítico de Zoe). La presencia del voluntariado facilita esta atención individualizada por lo que el ApS se transforma en motor de calidad, al tiempo que ofrece al estudiante universitario la posibilidad de construir teorías implícitas vinculadas con la diversidad de difícil visualización si no es desde la práctica cotidiana en el aula de EF.

Siguiendo los lineamientos que nos entrega (Capella *et al.*, 2014), cuando el ejercicio se presenta junto al servicio, se producen grandes logros muy beneficiosos que atienden a la diversidad, ya que se consigue un trabajo muy concreto basado en la atención de las limitaciones físicas y motoras, lo cual desencadena la creación de un espacio muy correcto para la interacción y el aprendizaje. Atendiendo a lo anterior, Nawja comenta que:

... con esto he aprendido que es muy importante inculcar a los alumnos desde pequeños sentimientos de respeto hacia los compañeros y que comprendan que cada uno tiene ritmos de aprendizaje y dificultades diferentes, y eso no los hace superior al resto. Pienso que si logramos que los alumnos interioricen lo anterior, permitirá el desarrollo de un buen clima en el centro escolar así como una gran ventaja para los alumnos con dificultades al verse apoyados por su grupo de iguales (Incidente crítico de Nawja).

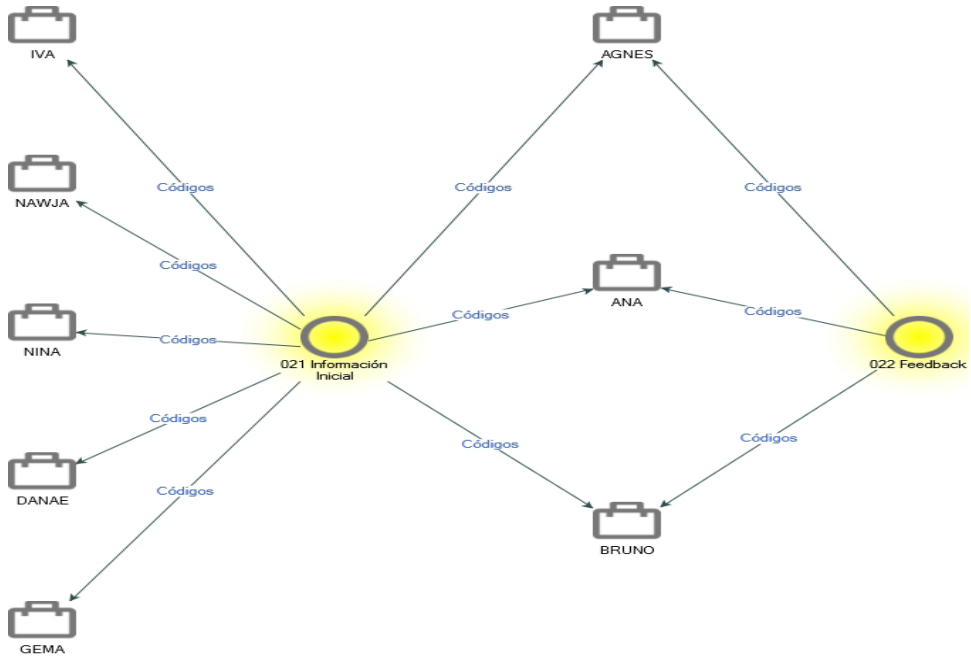
Con estas narrativas se pone de manifiesto que el alumnado percibe que la confianza, la cooperación y la socialización con el grupo se ha visto incrementada tras la recepción del servicio. Estos resultados coinciden con los planteados por (Chiva-Bartoll, Santos, Martínez-Muñoz & Salvador, 2019), que afirman que los estudiantes deben ser una prioridad de los programas de ApS. Además, el trabajo en equipo y la cooperación, no han sido pasados por alto por el alumnado y son identificados como algo importante dentro de la atención a la diversidad, coincidiendo con lo indicado por diversos autores (Llamas, Hellín & Moreno, 2004; López, 2010; Reguera & Gutiérrez-Sánchez, 2015; Vernetta & Bedoya, 1996).

4.1.3. Aprender empieza por comprender el mensaje

Si anteriormente veíamos cómo la diversidad era una preocupación muy generalizada en nuestros estudiantes, esto no ocurre cuando entramos al análisis de las teorías que construyen sobre la comunicación a establecer con el alumnado sobre los ejercicios a realizar, es algo que ocupa un claro segundo plano. Las razones de estas ausencias las

vamos a explorar desde las presencias (diagrama 4), que se muestran en los discursos de los ocho participantes que aglutinan alguna referencia en sus incidentes a estos aspectos de la dinámica de la clase.

Diagrama 4. El discurso de los participantes frente a la comunicación de la información.



(Elaboración propia).

Se logra evidenciar en la comparación de codificación del diagrama 4 que son disminuidos los incidentes y/o narrativas que especifican los voluntarios frente a los momentos de comunicación inicial y feedback que se pueden generar en la clase. Esto responde primero, a que generalmente el docente que está a cargo de la clase e implementa el ApS desde la EF, maneja al grupo curso sin mayores inconvenientes, por tanto, no emergen narraciones de incidentes significativos por parte de los estudiantes universitarios.

En segundo lugar, los voluntarios hacen hincapié en el aprendizaje que ellos están experimentando en la clase tanto en el inicio, desarrollo y final y no incentivan la entrega de feedback a los niños, no porque no se pueda o no tengan la intención, sino porque al ser una experiencia de práctica sienten que es mejor estar centrados en aspectos más de gestión de aula y actividades.

Concluyendo así, que los escolares cuando están trabajando con un equipo humano capaz de organizar, gestionar, y entregar instrucciones claras se sienten seguros emocionalmente, generan nuevas ideas y siguen las actividades sin mayores inconvenientes, produciéndose

así, un avance significativo en la percepción de la confianza y en el conocimiento de sus capacidades disminuyendo el sentimiento de vergüenza como también mejorando la calidad de vida de las personas (Carson & Raguse, 2014; Cervantes & Meaney, 2013; Schallock & Verdugo, 2007). Esto responde a que, por ejemplo, Bruno nos relate que: «... al hacer el calentamiento inicial, ... Luis, que en anteriores clases se negaba a moverse, estaba corriendo junto a sus compañeros para pillar al resto, provocado en mí un gran asombro». Por tanto, es muy posible que estas personas se sientan motivadas a repetir la actividad y a adquirir el hábito de realizar actividad física (Pérez-Pueyo, Hortigüela, González-Calvo & Fernández-Río, 2019; Vázquez, Liesa & Lozano, 2017).

Profundizando en la teoría anterior, Agnes señala que:

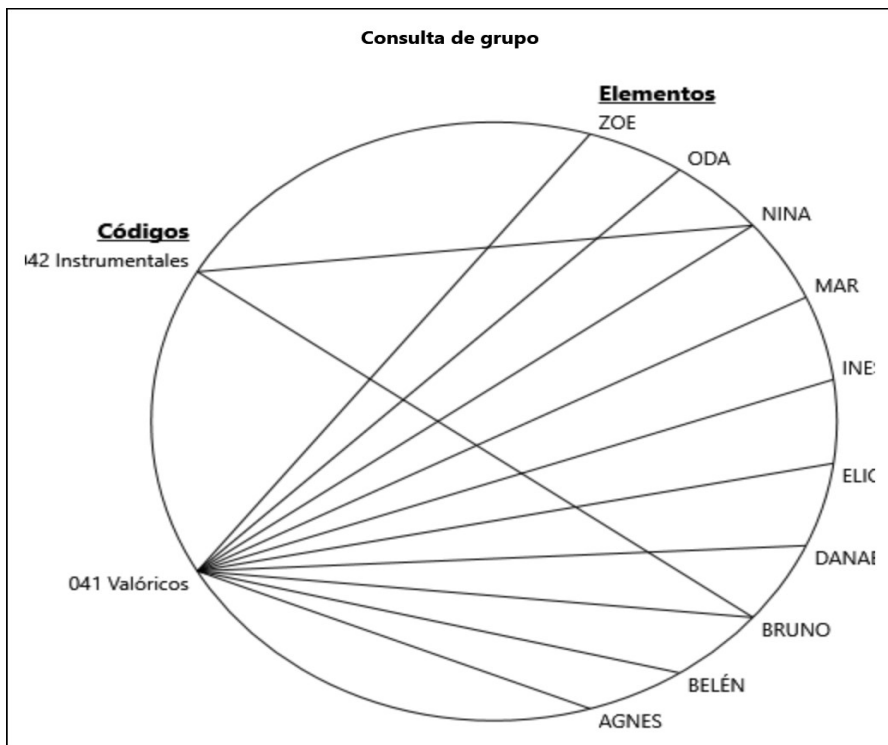
...Salimos al patio y comenzamos con el calentamiento, seguidamente el maestro dice una serie de ejercicios para practicar el pase de forma colectiva, individual, por parejas etc. Posteriormente el maestro realiza pequeños grupos, a los cuales [cada] una vamos como maestras. Los juegos son inventados por los componentes del grupo, y en este caso yo, soy la que ayudo, oriento, doy ideas, pongo orden etc.) (Incidente crítico Agnes).

Si se analizan las narrativas llama la atención la deconstrucción y construcción de teoría implícita desde la vivencia gracias a su papel como voluntariado en centros de CdA propiciado desde el ApSU. Descubre la importancia de la planificación para prever posibles situaciones de conflicto en el desarrollo de las experiencias. En esta línea se expresan (Torío, Peña, & Hernández-García, 2014), cuando hacen mención que vivir la práctica en situaciones de aula real provoca que el alumnado sea consciente de la complejidad y sus limitaciones a la hora de diseñar correctamente un proyecto a corto, medio o largo plazo.

4.2.4. Las asignaturas pendientes de la Educación Física. Educar y enseñar de forma explícita

Una de las preocupaciones que debería ocupar espacio en las reflexiones del docente y de los estudiantes que se forman para ejercer la docencia debiera estar puesta en el ¿Qué queremos que nuestro alumnado aprenda en las clases de EF? En el diagrama 5 vemos una depresión o ausencia importante respecto al aprendizaje, provocado desde la enseñanza, de los conceptos básicos que cualquier área de conocimiento debiera tener. Solo vemos la presencia intensa de los valores, que, sin menospreciar su presencia, podría inducir a pensar que, ante contextos de tanta complejidad, los contenidos instrumentales y conceptuales pierden fuerza y presencia, pasando a un segundo plano. Una vez más vemos cómo la falacia de que la educación iguala y ofrece las mismas oportunidades a todos los niños, esto pierde fuerza si no entramos en la idea de compensar al desfavorecido si queremos intentar acercarnos a esa teórica igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

Diagrama 5. El Discurso de los participantes sobre los aprendizajes visibles en el aula.



(Elaboración propia).

En contra de lo expresado por Francisco-Amat & Moliner, (2010), el análisis de los incidentes críticos dejan evidencia la presencia de construcción o reconstrucción de teorías implícitas relacionadas con aprendizajes instrumentales. Las principales referencias se centran en los valóricos, tal como expresa Nina «... los niños han hecho lo que debían y esperábamos que hicieran, se trataba de un juego individual, pero ellos han mostrado su compañerismo» y Zoe «... tres alumnos con necesidades educativas especiales eran muy cariñosos, y ayudarlos y verles una sonrisa en la cara era muy satisfactorio». Esto coincide con estudios de diversos autores. (Furco, 1996; Hernández, Larrauri & Mendia, 2009; Tapia, 2012; Wilczenski & Cook, 2009).

Autoras como (Lorenzo & Matallanes, 2013), tras su estudio, ven en el ApS un potencial enorme para desarrollar competencias sociales y emocionales en el alumnado universitario. Es por eso que desde este punto de vista la Educación Física sería una materia muy adecuada para la utilización de APS (Gil, Francisco & Moliner, 2012). Desde nuestra experiencia y las narrativas de los participantes, podemos afirmar que las teorías implícitas construidas o reconstruidas estaría claramente en el plano valórico, frente al instrumental y conceptual. A pesar de todo, es evidente que el contexto puede ser clave, pero razón de más para incidir en la importancia de concienciar al estudiante universitario hacia el trabajo

de estos planos claramente deficitarios. Coincidiendo con lo expresado por Sáez, Arandía, Martínez, Martínez & Gezuraga (2013).

Queda patente que, tal y como se plantea en la filosofía de CdA, la clave estaría en generar actuaciones de éxito que faciliten y potencien el aprendizaje conceptual e instrumental desde la EF, dando respuesta a la teoría dialógica situada como eje de la propuesta. Esto no significa la renuncia a la construcción de ciudadanía, sería un añadido que facilitara y compensara la educación de estos niños. Por esta razón apostamos por lo valórico, pero no como único objetivo en estos contextos de exclusión social.

5. CONCLUSIONES

Queda patente que las emociones son claves a la hora de plasmar los aprendizajes en el Incidente crítico, siendo el detonante de la reflexión y el análisis que precisa la deconstrucción, construcción o creación las teorías implícitas que definirán sus estilos de docente. Predominan los extremos del segmento: positivas y negativas, pero con una gradación más clara lo positivo que hacia lo negativo.

En segundo lugar, entrando en los aprendizajes más específicos se identifican con la necesidad de cristalizar en primer lugar la gestión del aula, tanto del grupo y de la tarea. Este es el punto clave que facilita el crecimiento y sentirse seguros en el aula. Solo a partir de este plano de seguridad se plantean construir sus teorías sobre la cómo atender la diversidad en el aula y poder mejorar las relaciones sociales entre el grupo en todos los vectores resultantes.

Este segundo nivel o plano de estabilidad centrado en las interacciones del aula está altamente sesgado hacia la atención de la individualidad y del segmento de alumnado que presenta una mayor diversidad desde una perspectiva social o personal.

Por último, la fuerte presencia de las depresiones en la cartografía de los aprendizajes claramente orientados a la cima valórica hace pensar en la necesidad de replantearse el significado de la EF en el currículum escolar. Si queda clara la decantación, probablemente por los contextos sociales de exclusión en los que hemos trabajado, hacia una necesidad de construir teoría en torno al cómo dar respuesta a los valores ciudadanos en el aula; pero también se evidencia una significativa deficiencia de necesidad de construcción de teorías que ayuden al estudiante universitario a afrontar el aprendizaje instrumental y conceptual. Esto nos hace reflexionar sobre la inestabilidad en la que se encuentra el ApS vinculado a la EF escolar, excesivamente escorado a lo valórico en claro detrimento del saber y del saber hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almendo, C. & Costa Alcaraz, A. M. (2018). Análisis de incidentes críticos: una herramienta para aprender de los errores Transformative learning; Critical incident; Medical errors; Quality of Care Analysis of critical incidents: A tool to learn from errors. *Educación Médica*, 19(1), 60–63. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.06.001>
- Álvarez, C. & Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 43–58. <https://doi.org/10.14201/et20153324358>

- Álvarez Cifuentes, P. & Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(367), 6. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>
- Andreú, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Centro de Estudios Andaluces*, 1–34. <https://doi.org/10.2307/334486> <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. & Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169–183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211>
- Bekkers, R. (2009). A new national service learning program in the Netherlands René Bekkers * ICS / Department of Sociology Forum 21 [Research]. Retrieved from <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/2648738/2009-BekkersRHFP-New.pdf>
- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Revista Electrónica de Investigación Educativa Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio : propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135–151. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135#B26
- Bringle, R. G. (2021). Learned by Barbara Jacoby (review), 56(7), 754–756.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. (U. de la Serena, Ed.), *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación* (Vol. 14). La Serena (Chile).
- Capella, C., Gil-Gomez, J., Chiva-Bartoll, O. & Corbatón, R. (2015). Promoción del emprendimiento social y la competencia docente en la aplicación de juegos motores y expresivos utilizando el aprendizaje servicio en educación física. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, (1). <https://doi.org/10.1344/ridas2015.1.9>
- Capella, C., Gil-Gómez, J. & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, (116), 33–43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Capllonch, M. y Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagogicos*, 38(Especial), 231–247. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000400013>
- Capllonch, M., Figueras, S. & Castro, M. (2018). Conflict resolution strategies in physical education. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, (133), 50–67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04)
- Carson, R. L. & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57–95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>
- Castro-Sandúa, M., Gómez-González, A. & Macazaga-López, A. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 174–179.
- Cervantes, C. M. & Meaney, K. S. (2013). Examining Service-Learning Literature in Physical Education Teacher Education: Recommendations for Practice and Research. *Quest*, 65(3), 332–353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>
- Chiva-Bartoll, O., Santos, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. & Salvador, C. (2019). Valoración del impacto del Aprendizaje.Servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: Una propuesta desde la teoría del stakeholders. *Publicaciones*, 49(4), 29–48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11727>
- Cossío-Gutiérrez, E. y Hernández-Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71). Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135#B26

- Cousineau, W. & Luke, M. (2016). Relationships between Teacher Expectations and Academic Learning Time in Sixth Grade Physical Education Basketball Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 262–271. <https://doi.org/10.1123/jtpe.9.4.262>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- de-Alba-Fernández, N., García-Pérez, F. F. & Santisteban Fernández, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>
- Deeley, S. J. d(195.-). (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior*. (Narcea, Ed.). Madrid.
- Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S. (2013). Introducción al volumen III. Estrategias de investigación. In N. k. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 33–51). Barcelona: Gedisa.
- Díez, P., Wehrle-García, P., Silvia, M. & Ruè, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias - Dialogic learning in mathematics and sciences Redalyc Sistema de Información Científica Lourdes Universidad de Zaragoza, (January).
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, (239), 42–50. Retrieved from <https://nuso.org/articulo/los-limites-de-la-igualdad-de-oportunidades/>
- Elboj, C., Gallart, S., Puigdemívol, I. & Valls, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Educación social. Revista de intervención socioeducativa*. Retrieved from <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Everly, G. S. & Mitchell, J. T. (1999). A primer on critical incident stress management (CISM). *International Journal of Emergency Mental Health*, 1(2), 77–79.
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, (35), 61–70.
- Flecha García, J. R. y Puigvert Mallart, L. (2002). Revista de estudios y experiencias en educación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación, ISSN 0717-6945, Vol. 1, N°. 1, 2002, Págs. 11-20*. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- _____. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. (S. in Education, Ed.). London.
- Francisco-Amat, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 69–78. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217015570006>
- Furco, A. (1996). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes. In A. Furco & H. S. Billigs (Eds.), *Service Learning The Essence of the Pedagogy* (pp. 23–50). Greenwich: Information Age Pub. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1148&context=slscslgen>
- Gallego, J. & Rodríguez, A. (2014). Percepción Del Alumnado Universitario De Educación Física Sobre Su Competencia Comunicativa. *Movimiento (ESEFID/UFRGS)*, 20(2), 425. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.42802>
- Gil, J., Francisco, A. & Moliner, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio : abriendo el entorno natural a la escuela, 95–100.
- Gil Molina, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26(2), 67–74. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70020-9](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70020-9)
- Giles-Girela, F. Javier; Trigueros, Carmen y Rivera, E. (2020). Cuerpo y motricidad en primaria La pedagogía dialógica corporal. *Tándem Didáctica de La Educación Física*, (67), 7–12.

- Giles, F. J., Trigueros, C. & Rivera-García, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de Aprendizaje-Servicio crítico. *Publicaciones*, 49(4), 69–87. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11729>
- Giles, F., Trigueros, C. & Rivera-García, E. (2020). Cuerpo y motricidad en primaria. La pedagogía dialógica corporal. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (67), 7–13.
- _____. (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. *Contextos Educativos*, (27), 31–46. <https://doi.org/10.18172/con.4607>
- Giles Girela, F. J., Trigueros Cervantes, C. & Rivera García, E. (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27(27), 31–46. <https://doi.org/10.18172/con.4607>
- Hernández, C., Larrauri, J. & Mendia, R. (2009). *Guía zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Zerbikas Fundacio.
- Kelder, S., Mitchell, P., McKenzie, T., Derby, C., Strikmiller, P., Luepker, R. & Stone, E. (2003). Long-term implementation of the CATCH physical education program. *Health Education and Behavior*, 30(4), 463–475. <https://doi.org/10.1177/1090198103253538>
- Kendall, J. C. (1990). Kendall, J. C., National Society for Internships and Experiential Education (U.S.), Mary Reynolds Babcock Foundation. & Charles F. Kettering Foundation.
- Lamonedá Prieto, J. (2020). Aplicación del modelo bioecológico en Educación Física en contextos de exclusión social. *Didacticae*, (7), 103–118. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.103-118>
- Largent, L. (2013). Service-Learning Among Nontraditional Age Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(4), 296–312. <https://doi.org/10.1080/10668920903527100>
- Llamas, L., Hellín, G. & Moreno, J. (2004). La enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa escolar, 4, 82–105.
- López, R. (2010). El acrosport: una propuesta cooperativa para el desarrollo. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 4(4), 37–52.
- Lorenzo, V. & Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155–176. Retrieved from <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/377/367>
- Luna, E., Cabrera, F. & Massot, M. I. (2010). Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa. *Mide, Doctora*, 545. Retrieved from https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81944/ELG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248. <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Martínez-Abajo, J., Aristizabal, P., Gamito, R. & Lopez de Arana, E. (2020). Planificar los TFG con una mirada crítica. El ApS en las actividades extraescolares. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 70, 7–12. Retrieved from <https://www.grao.com/es/producto/planificar-los-tfg-con-una-mirada-critica-ta07098730>
- Martínez-Vivot, M. & Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 129–143. Retrieved from <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART7.pdf>
- Martínez Gutiérrez, B. & Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69–78.
- Molina, S. & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31–44. Retrieved from <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9821/9020>
- Monereo, C. (2011). Las competencias profesionales de los docentes. <http://www.sinte.es/carlesmonereo>

- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217–230. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438992>
- Orta, J. T. & Castillo, J. (2009). Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., González-Calvo, G. & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183–198. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11735>
- Píriz, R. (2011). Centro De Secundaria. Retrieved from <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1958>
- Puig, J. M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63. Retrieved from <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/34781>
- Racionero, S. & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Fòrum de Recerca*, 35, 29–39. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22317>
- Reguera, X. & Gutiérrez-Sánchez, Á. (2015). Implementación de un programa de Gimnasia Acrobática en Educación Secundaria para la mejora del autoconcepto (Implementation of acrobatic gymnastics in Secondary Education for the improvement of self-concept). *Retos*, (27), 114–117. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34359>
- Rivera-García, E., Giles-Girela, F. J. & Trigueros-Cervantes, C. (2020). Aprendiendo en comunidad desde el ApS. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 70, 19–24.
- Rivera, E., Sánchez-López, M. & Giles-Girela, F. J. (2018). Las tertulias pedagógicas aplicadas al ámbito de la educación física. Una propuesta desde el aprendizaje-servicio universitario. In M. Óscar Chiva-Bartoll, Óscar y Pallarès-Piquer (Ed.), *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor*. (EGREGIUS, pp. 35–53). Sevilla.
- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R. y Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools that “open doors” to prevent child abuse in confinement by COVID-19. *Sustainability (Switzerland)*, 12(11), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- Rodríguez, G. I.; Del Valle, S. y De la Vega, M. R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 383–388. Retrieved from www.retos.org
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educacion*, 25(1), 95–113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rutti, R. M., LaBonte, J., Helms, M. M., Hervani, A. A. & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education and Training*, 58(4), 422–438. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0050>
- Sáez, I., Arandía, M., Martínez, I., Martínez, B. & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales, (January).
- Sanguino-Castillo, N. (2020). (18) (PDF) Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Socia*, 10(20), 7–18. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/344659548_Fenomenologia_como_metodo_de_investigacion_cualitativa_preguntas_desde_la_practica_investigativa
- Santacruz, I. & Puigvert Mallart, L. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje: calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339(339), 169–176.
- Santos, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz, I. y 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. Retrieved from <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4574>

- Schalock, R. & Verdugo, M. A. (2007). El Concepto De Calidad De Vida En Los Servicios. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 21–36.
- Serrato, F., Robles, I. & Sánchez, C. (2008). Nueva metodología para dar respuesta a la diversidad del aula : grupos interactivos.
- Sotelino, A., Calvo, D. & Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). El aprendizaje-Servicio en educación primaria: una propuesta metodológica desde la Educación Física. *TRANCES: Revista de Transmisión Del Conocimiento Educativo y de La Salud*, 11(2), 325–346. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Alexandre-Sotelino-Losada/publication/331843080_el_aprendizaje-servicio_en_educacion_primaria_una_propuesta_metodologica_desde_la_educacion_fisica_service-learning_in_elementary_school_a_methodological_proposal_from_ph
- Tapia, M. N. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio.” *Stadium Educationis*, (1), 23–36. <https://doi.org/http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/stadium/article/view/578>
- Timoššuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers’ professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Torío, S., Peña, J. V. & Hernández-García, J. (2014). Service-learning as Training for Social Entrepreneurship: An Experience in the University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 504–511. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.055>
- Vázquez, S., Liesa, M. & Lozano, A. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 20(1), 173–185. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>
- Vernetta, M. y Bedoya, J. L. (1996). El Acrosport en la Escuela.
- Wilczenski, F. & Cook, A. (2009). How Service Learning Addresses the Mental Health Needs of Students in Urban Schools Felicia.
- Wong, H., Wong, R., Nuccio, L., Allred, S. & David-Lang, J. (2018). Implementation Guide for THE First Days of School, How to be an effective teacher, 1–91. Retrieved from https://www.effectiveteaching.com/userfiles/uploads/Guides/Implementation_Guide_for_THE_First_Days_of_School_5th_Edition.pdf
- Woodruff, E. A. & Sinelnikov, O. A. (2015). Teaching young adults with disabilities through service learning. *European Physical Education Review*, 21(3), 292–308. <https://doi.org/10.1177/1356336X14564171>
- Yeung, K. & Watkins, D. (2000). Hong Kong student teachers’ personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology*, 20(2), 213–235. <https://doi.org/10.1080/713663713>
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

