



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**EDUCACIÓN FÍSICA Y
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
EN PRIMARIA**

*MULTI-CASOS EVALUATIVO DE UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN MEDIADA DESDE GRUPOS
INTERACTIVOS Y APRENDIZAJE SERVICIO*

PROGRAMA DE DOCTORADO:

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (EDUCACIÓN FÍSICA)

Fº JAVIER GILES GIRELA

Dirigida por: CARMEN TRIGUEROS CERVANTES

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francisco Javier Giles Girela
ISBN: 978-84-1117-451-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/76040>

DEDICADA

A mi familia, por darme todo en la vida.

A mis amigos, por los momentos vividos.

A todos, por alegrarme el camino.

AGRADECIMIENTOS

A Enrique y Carmen. Porque desde el primer momento, a vuestro lado he aprendido lo que es la buena y verdadera educación. Desde el primer día que os conocí me acogisteis como uno más en vuestra familia. Todos los momentos que hemos pasado juntos y que nos quedan por pasar, son un auténtico regalo de la vida. Para mí y para muchos de nosotros, sois un auténtico ejemplo, nuestros referentes, nuestra guía, nuestras ganas de seguir aprendiendo, nuestras luces en el camino. Con vosotros he aprendido el auténtico significado de persona tanto profesional como personalmente. Deseo y espero, seguir creciendo y aprendiendo junto a vosotros, las palabras se quedan cortas para describir mis sentimientos. Os quiero.

A mi madre, por apoyarme, aguantar y darme ánimos en todo este largo camino. Solo ella sabe la de momentos que he pasado trabajando, encerrado en mi habitación, veranos y veranos escribiendo. Sin ti, nada de lo que voy consiguiendo en la vida sería posible. Ten siempre presente que soy lo que soy gracias a ti. Te debo la vida entera.

A mi padre y hermana, por darme consejos y ánimos durante el camino y celebrar los logros junto a mí. Espero seguir creciendo tanto personal como profesionalmente y que sigamos celebrando la vida.

A mis amigos Migue, Nacho, Kelia y Manuken, por compartir conmigo momentos han recargado mis pilas y me han dado fuerzas para seguir avanzando.

A todos los que han estado en algún momento durante este tiempo, gracias de corazón.

ÍNDICE

ÍNDICE

.....	0
Índice de tablas.....	10
Índice de Figuras.....	11
Lista de abreviaturas.....	13
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN.....	20
Interés personal por el tema y recorrido.....	21
CAPÍTULO 2. OBJETO DE ESTUDIO.....	31
Interrogantes de partida.....	31
Objeto de la investigación.....	33
Objetivos específicos de la investigación.....	33
CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	36
Aprendizaje Servicio.....	37
Antecedentes y concepto.....	37
Aprendizaje Servicio Universitario.....	39
Aprendizaje Servicio y EF en la Educación Superior.....	41
Comunidades de Aprendizaje.....	44
Antecedentes y concepto.....	44
Actuaciones de éxito: grupos interactivos y tertulias dialógicas.....	47
Comunidades de Aprendizaje y Educación Física.....	50
Formación Inicial Universitaria.....	52
Dirección actual.....	52
Gestión de aula.....	53
Educación Física.....	54
Educación y competencias.....	55
Percepciones en la investigación educativa.....	58
Educación y emociones.....	59
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	63

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA PROPUESTA.....	63
¿Cómo se llevará a cabo?.....	63
¿Qué orientación tendrá la propuesta educativa?.....	64
Rol del alumnado universitario en los grupos interactivos:.....	64
Fases de la propuesta de intervención para el alumnado universitario:.....	64
Pedagogía Dialógica Corporal:.....	65
Fases de la Pedagogía Dialógica Corporal:.....	66
Fase 1: Presentación de la misión.....	66
Fase 2. Creatividad Motora.....	68
Fase 3. Grupo Interactivo Corporal.....	70
Fase 4. Tertulia Dialógica Corporal.....	73
Rol del alumnado de primaria:.....	74
Consideraciones organizativas de la propuesta:.....	75
Reflexiones finales sobre la Pedagogía Dialógica Corporal:.....	75
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	78
METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	78
CONTEXTUALIZACIÓN.....	79
Centros participantes.....	79
Alumnado universitario participante.....	82
ESTRATEGIAS DE LA PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	83
Elaboración de nuestro marco teórico previo.....	83
Búsqueda de conceptos clave.....	84
Estrategia con matrices para resumir los artículos encontrados.....	85
Procedimiento de análisis de la información y construcción de categorías.....	86
El antes de nuestra propuesta.....	86
Para el análisis del sueño del voluntario.....	86
El durante de nuestra propuesta.....	88

Para el análisis de la gestión de aula.	88
Para el análisis de las emociones.....	90
Para el análisis de las competencias.	91
Para el análisis de la tertulia dialógica corporal.	92
El después de nuestra propuesta.....	95
Para el análisis de las memorias.	95
Criterios de calidad.....	98
Criterios de calidad y consideraciones éticas.	100
CAPÍTULO 6. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.	103
A. ANTES DE PARTICIPAR EN LA PROPUESTA.	103
Primera aproximación desde el sueño del voluntario.....	103
B. DURANTE LA PARTICIPACIÓN EN LA PROPUESTA:	110
Percepciones del alumnado universitario en la formación inicial.	110
Gestión de aula.	110
Interpretación de los resultados en la Gestión de Aula. Buscando soluciones.	115
La cara y la cruz de la moneda. Emociones del alumnado universitario.....	118
La cara de la moneda. Emociones positivas vividas.	118
La cruz de la moneda. Emociones negativas expresadas.	123
El perfil de la moneda. La ambigüedad de las emociones.	128
Competencias.	130
Saber hacer.	130
Saber cognitivo.....	141
Saber ser y estar.....	147
Interpretación de los resultados para la Tertulia Dialógica Corporal.....	157
Conceptos claves en el discurso.	157
Las preocupaciones de los niños y niñas.....	159
El análisis particular: el discurso de los niños frente al de las niñas.	160
C. DESPUÉS DE LA PROPUESTA.	163

Aprendizajes analizados.....	164
Aprendizajes personales.....	164
Aprendizajes sociales.....	174
Aprendizajes procedimentales.....	182
Aprendizajes cognitivos.....	190
Cerrando la reflexión del después.....	196
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	204
En el antes:.....	204
Sobre el sueño del voluntario.....	204
En el durante:.....	205
Sobre la gestión de aula.....	205
Sobre las emociones.....	206
Sobre las competencias.....	206
En el saber hacer.....	207
En el saber cognitivo.....	207
En el saber ser y estar.....	208
Sobre la Tertulia Dialógica Corporal.....	209
En el después:.....	209
Sobre los aprendizajes.....	210
En los aprendizajes personales.....	210
En los aprendizajes sociales.....	211
En los aprendizajes procedimentales.....	213
En los aprendizajes cognitivos.....	215
Sobre las consideraciones generales.....	216
Sobre los aspectos positivos.....	217
Sobre los aspectos negativos.....	219
Sobre la propuesta de GI en EF.....	219
CAPÍTULO 8. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	222

Limitaciones de la investigación.	222
Futuras líneas de investigación.	222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	224
ANEXOS.....	250

Índice de tablas.

Tabla 1. Momentos de la fase Creatividad Motora. Fuente: Elaboración propia.	68
Tabla 2. Momentos de la fase Grupo Interactivo Corporal. Fuente: elaboración propia.	70
Tabla 3. Ejemplo de planificación semanal tipo para la propuesta. Fuente: elaboración propia.	72
Tabla 4. Momentos de la Tertulia Dialógica Corporal. Fuente: Elaboración propia.	73
Tabla 5. Centros participantes y tipología de los mismos. Fuente: Elaboración propia.....	79
Tabla 6. Distribución de estudiantes por centros y sexo. Fuente: elaboración propia.....	82
Tabla 7. Ecuación para la búsqueda booleana. Fuente: elaboración propia.	84
Tabla 8. Resumen de los pasos dados para la búsqueda de texto. Fuente: elaboración propia. .	85
Tabla 9. Estrategia con matrices. Fuente: elaboración propia.	85
Tabla 10. Presencia de las subcategorías por atributos de los participantes en el sueño del voluntario. Fuente: datos de la investigación, elaboración propia.	108
Tabla 11. Matriz de codificación de los momentos de los IC en la GdA. Fuente: datos de la investigación, IC diarios reflexivos.....	110
Tabla 12. Matriz de intersección del discurso de los participantes en la TDC. Fuente: datos de la investigación.	159
Tabla 13. Análisis particular del discurso en base al sexo para la TDC. Fuente: datos de la investigación.	161

Índice de Figuras.

Figura 1. Modelo dialógico y de construcción ciudadana en Educación Física. Fuente: elaboración propia.....	36
Figura 2. Fases de transformación en CdA. Fuente: elaboración propia.	45
Figura 3. Fases contempladas en el proyecto. Fuente: elaboración propia.	65
Figura 4. Fases de la Pedagogía Dialógica Corporal. Fuente: elaboración propia.....	66
Figura 5. Captura de vídeo tipo para una de la misiones. Fuente: Youtube, elaboración propia.	67
Figura 6. Ejemplos de planificación de la misión en uno de los vídeos. Fuente: elaboración propia.....	68
Figura 7. Roles cooperativos con los que trabajará el alumnado de primaria. Fuente: elaboración propia.....	68
Figura 8. Ejemplo de una de las planillas para una de las misiones de la propuesta. Fuente: elaboración propia.	71
Figura 9. Distribución y forma de girar en los viajes. Fuente: elaboración propia.	72
Figura 10. Categorías analizadas para el sueño del voluntario. Fuente: datos de la investigación.	87
Figura 11. Nube de conceptos sobre los incidentes en la gestión de aula. Fuente: Datos de la investigación, elaboración propia.....	89
Figura 12. Categorías analizadas en la gestión de aula. Fuente: Datos de la investigación, elaboración propia.	89
Figura 13. Árbol axial de categorías de codificación. Fuente: datos de la investigación.....	90
Figura 14. Nube de conceptos sobre los incidentes relacionados con las competencias. Fuente: datos de la investigación, elaboración propia.....	91
Figura 15. Decálogo del Juego Limpio. Fuente: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.	92
Figura 16. Categoría de análisis para la TD. Fuente: datos de la investigación.....	94
Figura 17. Categorías analizadas para los aprendizajes personales. Fuente: datos de la investigación.	96
Figura 18. Categorías analizadas para los aprendizajes sociales. Fuente: datos de la investigación.	96
Figura 19. Categorías analizadas para los aprendizajes sociales. Fuente: datos de la investigación.	97
Figura 20. Categorías analizadas para los aprendizajes cognitivos. Fuente: datos de la investigación.	98

Figura 21. Categorías analizadas para la evaluación global de la propuesta. Fuente: datos de la investigación.	98
Figura 22. Consulta de codificación de subcategorías en el sueño del voluntario. Fuente: datos de la investigación.	104
Figura 23. Categorías de gestión de aula en los atributos de los participantes. Fuente: datos de la investigación.	117
Figura 24. Identificación de emociones positivas. Fuente: datos de la investigación.	119
Figura 25. La felicidad como emoción condicionada por logros grupales e individuales.	121
Figura 26. Frecuencia de palabras en la categoría alegría en las emociones. Fuente: datos de la investigación.	123
Figura 27. Codificación de emociones negativas. Fuente: datos de la investigación.	124
Figura 28. La pena en el discurso de los participantes. Fuente: datos de la investigación.	126
Figura 29. Conceptos analizados en la categoría "Saber Hacer". Fuente: datos de la investigación.	130
Figura 30. Conceptos analizados en la categoría "Saber Cognitivo". Fuente: datos de la investigación.	142
Figura 31. Conceptos analizados en la categoría "Saber ser y estar". Fuente: datos de la investigación.	148
Figura 32. Conceptos relevantes en el análisis de la TDC. Visualizados desde la frecuencia de palabras. Fuente: datos de la investigación.	158
Figura 33. Análisis particular del decálogo en función del sexo en la TDC. Fuente: datos de la investigación.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 34. Consulta grupos memorias, aprendizajes y casos. Fuente: datos de la investigación.	164
Figura 35. Mapa de calor sobre los aprendizajes personales en función de los participantes. Fuente: datos de la investigación.	165
Figura 36. Mapa de calor sobre los aprendizajes sociales en función de los participantes. Fuente: datos de la investigación.	175
Figura 37. Mapa de calor sobre los aprendizajes procedimentales en función de los participantes. Fuente: datos de la investigación.	182
Figura 38. Mapa de calor sobre los aprendizajes cognitivos en función de los participantes. Fuente: datos de la investigación.	191
Figura 39. Mapa de calor sobre el análisis de las memorias finales. Fuente: datos de la investigación.	197

Lista de abreviaturas.

Educación Física (EF).

Aprendizaje Servicio (ApS).

Aprendizaje Servicio Universitario (ApSU).

Comunidades de Aprendizaje (CdA).

Grupos Interactivos (GI).

Tertulia Dialógica (TD).

Tertulia Dialógica Corporal (TDC).

Gestión de Aula (GdA).

Incidente Crítico (IC).

Educación Superior (ES).

Formación Inicial (FI).

RESUMEN AMPLIADO

La asignatura de Educación Física lleva buscando un objetivo claro que defina su identidad. Actualmente, existe una serie de cuestiones que buscan conocer el momento de la asignatura, las habilidades y competencias docentes que debería aprender el alumnado que opta por ser docente de esta especialidad y sus percepciones durante la formación. Además, sabemos que aun estando consolidada como materia obligatoria, la Educación Física, en los últimos años, no ha sido capaz de encontrar su razón de ser. Diferentes autores como Whitehead (2013), entre otros, han tratado de establecer un objetivo definitivo para ella. Por otro lado, diferentes autores como Marshall & Hardman (2000), señalan que la asignatura tiene ciertas dificultades para imponerse socialmente como una disciplina escolar relevante.

Sin embargo, muchos son los aspectos positivos que la asignatura contiene. Autores como Pérez-López (2011) afirman que contamos con numerosos argumentos para justificar su presencia en el currículo actual sin necesidad de venderse mediante una imagen “atractiva. En este sentido, debemos tener presente que es momento de repensar nuestra metodología y optar por la creatividad, autonomía, trabajo colaborativo y diálogo entre iguales (Trigueros, Rivera & Moreno, 2020). Como docentes de nuestra materia, deberíamos estar plenamente convencidos de las posibilidades que nos brinda. En nuestras manos está el poder superar la situación de “marginación” que sufre nuestra asignatura, destacando aquí que sin nosotros, toda posibilidad de cambio, no dejará de ser más que una excelente declaración de buenas intenciones (Rivera, 2001:625).

Por tanto, una de las claves que precisa nuestra asignatura es establecer un nuevo diálogo entre el alumnado y el aprendizaje a través de la metodología de enseñanza. Añadiendo, que es muy importante que el alumnado universitario adquiera durante su formación, las competencias y habilidades que los prepare para abordar cualquier quehacer metodológico durante su labor docente. En esa dirección, las comunidades de aprendizaje se crean buscando paliar la situación de desigualdad de centros con alumnado en riesgo de exclusión social, utilizando una serie de estrategias como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, abiertas a la participación de agentes vinculados con la escuela en las que se llevan a cabo.

Según lo expuesto con anterioridad, nuestro objeto de estudio será: Evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado universitario (aprendizajes personales, sociales, actitudinales) en la puesta en práctica de una propuesta de Aprendizaje-Servicio (ApS)

en centros de Comunidades de Aprendizaje (CdA). Evaluar cómo el ApS en centros de CdA favorece el enriquecimiento personal, académico profesional.

Del objeto anteriormente mencionado, nacen los siguientes objetivos específicos de la investigación: Analizar la implicación en la propuesta de estrategias de éxito de Comunidades de Aprendizaje; Considerar la incorporación de los Grupos Interactivos en la propuesta a partir de las reflexiones del alumnado universitario; Examinar la incorporación de las Tertulia Dialógica (TD) en la propuesta a partir de las reflexiones del alumnado universitario y del alumnado de primaria; Valorar y conocer los intereses previos del alumnado universitario para participar en propuestas de Aprendizaje Servicio relacionadas con su formación inicial; Evaluar las percepciones del alumnado universitario respecto a la gestión de aula en la propuesta; Determinar Incidentes Críticos (IC) que el alumnado experimenta en la propuesta de ApSU con mayor frecuencia; Conocer qué estrategias utilizan frente a las situaciones descritas en los IC; Analizar las percepciones y sentimientos expresados en cada uno de los cinco momentos descritos en el IC: narración, problema, reacción, reflexión y aprendizaje; Detallar las emociones con mayor y menor presencia en los discursos de los estudiantes; Visualizar en las experiencias vividas por los estudiantes las emociones positivas, negativas y ambiguas que han podido influir en su desarrollo profesional como futuro docente; Estimar de forma general, las competencias docentes del alumnado universitario implicado en el programa.

Es importante señalar que para conseguir los objetivos propuestos, nos situamos dentro de una metodología cualitativa, ya que el grueso de nuestro análisis es interpretativo. Con nuestro análisis queremos conocer y comprender las percepciones del alumnado en una nueva propuesta para la asignatura de EF. Para intentar conseguirlo, hemos indagado en los escritos de los participantes obtenidos de su participación directa en los centros. Por ello, consideramos que una metodología cualitativa era la adecuada. Hemos intentado comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 2010, p42).

El proyecto se ha desarrollado dentro de un programa de ApSU, puesto en práctica en la asignatura de Educación Física de la facultad de Ciencias de la Educación. El alumnado de la universidad participó en una propuesta de Comunidades de Aprendizaje gestionando, en colaboración con el docente de la asignatura, todas las actuaciones que se daban en los grupos interactivos puestos en práctica para la asignatura de Educación Física. Se ha llevado a cabo en 7 centros de Comunidades de Aprendizaje de una

comunidad Andaluza. ¿Por qué estos centros? Para su elección nos basamos en el compromiso con el proyecto de comunidades de aprendizaje y el asesoramiento de expertos (centro de profesorado y universidad). Una de las razones importantes de su elección, es que se encuentran situados en contextos de exclusión social de mayor o menor intensidad. Es importante señalar en este apartado que hemos respetado los principios básicos de acuerdo a los criterios éticos y a las normas legales vigentes de la Universidad de Granada. Se ha llevado a cabo un consentimiento informado tanto para el alumnado universitario participante, así como para la participación de los centros respecto a la asistencia por parte del alumnado universitario a sus aulas, así como para la utilización de la información recopilada en los mismos.

A través de una propuesta de intervención creada a tal efecto, la que denominaremos Pedagogía Dialógica Corporal, se llevarán a cabo las actividades que se plantearán, se facilitará al alumnado de primaria multitud de oportunidades en las que tendrán experiencias de aprendizajes (observaciones, exploraciones, sentimientos, descubrimientos, creaciones y practica de movimientos, expresiones corporales...) y donde el alumnado universitario adquirirá habilidades y competencias para desarrollar correctamente su labor docente.

Nuestro análisis cualitativo podríamos decir que ha pasado por tres momentos a lo largo de la investigación. Un primer momento (denominado el antes), donde hemos analizados las percepciones previas del alumnado universitario mediante el sueño del voluntariado; un segundo momento (denominado el durante), donde hemos analizado las percepciones del alumnado participante en la gestión de aula, emociones vividas durante el proceso, competencias adquiridas, para finalizar este momento con una interpretación de los resultados para la Tertulia Dialógica Corporal desde las reflexiones del alumnado de primaria; y un tercer momento (denominado, del después), donde hemos analizado los aprendizajes adquiridos por el alumnado universitario tras su participación en el proyecto.

De este modo, a modo de resumen podríamos incluir unos aspectos generales sobre la propuesta llevada a cabo. Entre los que podríamos destacar los siguientes: Lo que hemos podido observar es como la simbiosis de las CdA y el ApS dan respuesta al tiempo que nos facilita el aprendizaje de nuestro alumnado. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio se convierte en una metodología esencial en la que el alumnado universitario aprende mientras ejerce un servicio para la comunidad; las Comunidades de Aprendizaje, y más

concretamente el uso de los grupos interactivos facilita el establecimiento de un nuevo diálogo entre el alumnado y el aprendizaje; la combinación del ApS Universitario y los grupos interactivos es clave para impulsar los cambios metodológicos que precisa la EF; el uso del Software Nvivo 12 se convierte en una herramienta muy útil que facilita la elaboración de la fundamentación teórica y base de nuestro proyecto y similares.

Para los tres momentos anteriormente mencionados podríamos añadir lo siguiente: en el antes, podemos decir que los sueños tienen la ventaja de que siempre se sitúan en el futuro; pero, de alguna manera, vienen condicionados por el pasado y pueden condicionar el presente por vivir. El alumnado participante en esta experiencia nos ha dejado la percepción de que, en su paso por el ApSU en centros de CdA, desean, en primer lugar, vivir una experiencia formativa diferente al modelo imperante; en el durante, y más específicamente sobre la gestión de aula, podríamos decir que la entienden vital para el buen funcionamiento de la dinámica de la clase; sobre las emociones, añadir que, a lo largo del proyecto, han primado las emociones positivas respecto a las negativas, dando mucho valor a la experiencia vivida de ApSU; sobre las competencias, decir que ha facilitado para la adquisición y mejora de competencias en el saber hacer, saber cognitivo y saber ser y estar; y sobre la Tertulia Dialógica Corporal decir que su incorporación de al aula de Educación Física, queda patente el potencial de la herramienta como estrategia dialógica para el aprendizaje; y por último, en el después, podríamos añadir que han adquirido una serie de aprendizajes: personales, sociales, procedimentales y cognitivos que les ayudará a mejorar sus habilidades docentes.

Para finalizar, hacen una reflexión general de la propuesta indicando que es ideal para la educación en competencias en EF. A partir de ella, el alumnado puede alcanzar las competencias de compañerismo, cooperación, eliminar la competitividad y aprender a saber ganar y perder. Remarcando además, que si se añade a la asignatura de EF, se fomenta el desarrollo social, psicológico y social del alumnado que la pone en práctica.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN.

Empezar una tesis doctoral requiere esfuerzo, constancia, atención, regularidad y motivación. De todos estos aspectos nace el interés hacia la consecución de un objetivo determinado. Desde una proyección de futuro como investigador surge la necesidad de ir profundizando en el tema escogido con anterioridad. Aprender a partir de la búsqueda de teorías que sustenten las creencias determinadas del investigador para buscar respuestas a los condicionantes planteados del estudio.

¿De dónde nace el interés hacia el desarrollo del tema que propongo para mi tesis? ¿Por qué este tema y no otro? Para ello, en un primer lugar, deberíamos aproximarnos al conocimiento sobre mis creencias, percepciones y significaciones respecto al significado de la Educación Física (EF). A continuación, nos acercaremos al contexto de la presente investigación, a partir de mis vivencias, percepciones y creencias sobre esta asignatura. A través del recorrido vital, podremos tener un primer contacto sobre la idea del pensamiento que parto sobre esta asignatura y el porqué de mi pensamiento.

Respecto al recorrido, tendrá diferentes paradas dirigidas a conocer distintos momentos de mi vida donde la EF ha tenido un papel fundamental. Realizaremos un recorrido por el colegio, actividades extraescolares, instituto, experiencia laboral, universidad, remarcando el papel fundamental que han tenido todas las personas, y que de un modo u otro, han tenido mucho que ver en el pensamiento actual que poseo sobre la EF.

Tras una breve descripción y análisis de cada parada, trataré de desarrollar una breve reflexión crítica acerca de estos apartados intentando remarcar los aspectos más significativos desde el punto de vista de la EF, para posteriormente, desarrollar los apartados más significativos sobre el tema en cuestión, y tratar de dar respuesta al porqué de la utilización del Aprendizaje Servicio Universitario (ApSU) combinado con actuaciones de éxito de las Comunidades de Aprendizaje (CdA) en la asignatura de EF para el desarrollo de la futura labor docente del alumnado, desde un enfoque interpretativo y una metodología cualitativa, que trata de dar respuesta al objeto de estudio mediante las percepciones de este tras la participación en esta experiencia.

Interés personal por el tema y recorrido.

En este apartado, desarrollaremos una aproximación sobre las creencias, percepciones y significaciones respecto al significado de la Educación Física (EF) del autor. Los siguientes párrafos hacen referencia al contexto de la investigación a partir de las vivencias, percepciones y creencias sobre la asignatura. A través de un recorrido vital, podremos hacernos una idea del pensamiento actual sobre esta asignatura y el porqué de ese pensamiento.

Nuestro recorrido comienza con un primer contacto con la EF. Tras este, haremos referencia a diferentes momentos vividos en relación a la educación escolar. Seguidamente, haremos hincapié en aspectos sobre la experiencia laboral y la formación universitaria. Señalar que, en todas las paradas, haremos referencia a las personas que, de un modo u otro, han marcado el pensamiento actual de EF que poseo.

Tras una breve descripción y análisis de cada apartado, ejerceremos una reflexión crítica remarcando los aspectos de la EF en cada uno de ellos.

Nuestro recorrido comienza con una primera parada dirigida al **pueblo**. Un lugar dónde la mayoría de nosotros, pasábamos las horas muertas en el callejón. Amigos increíbles, aventuras infinitas, jugando con cojinetes de camiones, tazos, pelotas, canicas, piedras, con todo lo que encontrábamos...siempre felices, siempre activos.

Es aquí donde entra en juego la primera persona que influye en mí, mi hermana Alba, cuatro años mayor que yo. Recuerdo, durante esos primeros años de vida, todo lo que hacía. Era una niña muy activa, sus especialidades eran el atletismo y la gimnasia rítmica. En numerosas ocasiones, campeona en campeonatos del colegio. Íbamos a verla cuando competía y me encantaba ver las sensaciones que transmitía. La preparación y concentración reflejadas en su cara durante el previo y el durante se convertían en una felicidad inmensa en el día de la competición. Sin lugar a dudas, al verla tan feliz realizando estas actividades, nació en mí el primer interés de querer imitarla y parecerme a ella. Ese fue el primer momento que mi atención se fijó en aquellas actividades deportivas debido a la felicidad que transmitía mi hermana al realizarlas. El siguiente recuerdo de esta parada al que nos acercaremos son los domingos, sí esos domingos en los que tenía contacto directo con la naturaleza en el cortijo de unos amigos. Vestidos con el chándal, con total libertad disfrutábamos de numerosos momentos de pelota, bicicleta,

tenis, baloncesto, béisbol. Siempre tirados en los suelos con las rodillas llenos de parches. Cuando cambiábamos el pantalón largo por el corto, se podían ver en nuestras rodillas las heridas de felicidad plena provenientes de todos esos momentos que pasábamos activos. Desde entonces la naturaleza siempre me ha encantado. Es un lugar maravilloso en el que correr, saltar, ensuciarse (me encantaba cuando era pequeño), gritar libremente, inventar juegos infinitos, un lugar en el que a día de hoy le debo mucha gratitud y felicidad

A continuación, realizaremos un análisis crítico acerca de estas primeras reflexiones. ¿Por qué comienzo escribiendo sobre esto? ¿Qué ocurre hoy día con esos momentos? ¿Qué aventuras inventan los niños? Quizá la vida en los pueblos siga teniendo alguna similitud a lo que he comenzado explicando o quizá no. Sin embargo haré hincapié a lo que veo hoy día de forma directa. En la actualidad resido en la ciudad. Si es cierto que el tráfico dificulta la actividad en la calle pero por otro lado, hay gran cantidad de espacios habilitados donde los niños podrían jugar y divertirse como lo hacía yo con mis amigos y en estos espacios no veo a tantos niños como me gustaría. La vida ha cambiado mucho, la tecnología ha avanzado a unos pasos agigantados y precisamente esos avances han repercutido sobre un retroceso en la vida activa de los niños de hoy día. Para la sociedad es normal ver las calles vacías. No suele haber niños con las rodillas como las nuestras sino por el contrario, algunos tienen heridas en los dedos de jugar tanto a las videoconsolas y estar en frente del ordenador con los videojuegos. En mi opinión, una infancia con “postillas” en las rodillas, es una infancia feliz. ¿Por qué ocurre esto? ¿Puede la EF causar el efecto contrario e intentar fomentar de nuevo esa vida activa tan maravillosa?

En este primer apartado podemos ver el primer contacto con el ejercicio físico que tuve en mis inicios. Aunque no es un contacto directo con la asignatura como tal, esa felicidad que remarco a través de la vida activa debería ser uno de los principios que todo docente debería fomentar en la sociedad de hoy día. Seguiremos con el recorrido y trataremos de dar respuesta a los demás interrogantes planteados en las siguientes paradas de este recorrido.

En esta parada comenzaremos haciendo referencia al período vivido en el colegio y en el instituto. Mis comienzos en el colegio, en la edad preescolar están marcados por los juegos en el recreo. Las batallas de caballeros junto a los amigos de la clase en las que jugábamos a saltar y montarnos a caballito los unos y los otros y el “pilla pilla” en el que todos corríamos y saltábamos por bancos, árboles y muros intentando pillarnos.

Llega el momento de pasar a primero, el curso de los mayores. Durante los dos primeros años de colegio poco recuerdo de las clases de EF, algunos circuitos de ejercicios que nos preparaba el profe es el recuerdo más vivo que tengo de aquellos entonces. Pero lo que sí me marcó realmente fueron los momentos fuera del colegio, lo que llamamos hoy las **actividades extraescolares** y en los que haré hincapié en los siguientes párrafos. Escogemos la actividad estrella de aquel entonces (la que sigue siendo hoy día y de la que hablaré más tarde). Nos apuntamos al equipo de fútbol del colegio y es en este espacio en el que entra en juego otra de las personas que han marcado mi vida en este sentido. Él es nuestro entrenador. Un entrenador joven al que admirábamos. Con grandes habilidades para este deporte, se convirtió en nuestro referente por aquellos entonces. Era bonito ver, como unos niños tan pequeños jugaban al fútbol con tanta “seriedad” con una pelota que era más grande que ellos. Queríamos oír nuestro nombre en los titulares que jugarían los partidos en el fin de semana. ¿Por qué remarco estos momentos? Por todo lo que nos enseñó y antes de seguir mi recorrido, me gustaría hacer un inciso para resaltar la gran figura de este joven entrenador/monitor de actividades extraescolares. Era un gran profesional en todos los aspectos. Siempre pendiente de todos y cada uno de nosotros, actuando correctamente y haciéndonos sentir alegres y felices. Recuerdo cuando alguien era ridiculizado en algún entrenamiento o algún niños se burlaba de otro, a la hora de decir los titulares, el que había recibido las burlas era el primero en ir al partido del fin de semana. Siempre miraba por nuestra felicidad. Los niños desde pequeños queremos imitar a nuestros “ídolos” o simplemente, a las personas de nuestro alrededor y esto es algo que todo adulto debe tener siempre presente. Él supo transmitirnos sus valores mediante su correcta actitud en todo momento, nos dio claros ejemplos de compañerismo, cariño y felicidad. Al final de cada temporada, todos éramos amigos y las burlas que al principio había, se convirtieron en apoyos constantes por parte de todos nosotros. Y es aquí donde radica la importancia de la forma de ser de nuestro entrenador y que todo educador debería tener. Detrás de cada enseñanza física o táctica para jugar los partidos, después de cada juego, ganado o perdido, nos hacíamos una foto en grupo. Y lo importante no era la foto en sí, con ese gesto, con esa imagen, nos reunía a todos, era el momento idóneo en que aprendíamos lo realmente importante, nos decía que debíamos estar tranquilos, pasárnoslo bien, que no nos preocupáramos y que disfrutáramos al máximo. Era muy querido por nosotros y él nos quería mucho también. Eso es lo verdaderamente importante detrás de cada enseñanza, si se educa, si se enseña desde el corazón, tal y como hacía Roberto con nosotros en aquella actividad extraescolar, las enseñanzas quedan para toda

la vida. En nuestra profesión, y hablo de todo docente es importante tener esto siempre presente. Somos un modelo para los niños. Debemos ser consecuentes con nuestros actos y saber cómo tenemos que actuar en todo momento. Día tras día tendremos siempre relación directa con nuestros alumnos y alumnas, seremos un ejemplo en el que se verán reflejados, nuestra forma de actuar y de vivir tendrá un efecto directo en todas las personas de nuestro alrededor, tenemos que tenerlo totalmente claro. Además, todo educador deportivo debe tener como objetivo, no el rendimiento ni las posibilidades motrices de sus alumnos, sino el intentar mantener las ganas por seguir practicando deporte.

Me gustaría remarcar ahora lo que comentaba sobre las **actividades estrellas**, en aquellos entonces, allá por el año 1999 aunque el colegio ofertaba un gran abanico de posibilidades, todos queríamos estar en el fútbol, actividad estrella por excelencia. ¿Qué ocurre hoy día en los colegios? ¿Sigue habiendo overbooking en estas actividades y hay necesidad en las demás? En este sentido creo que está habiendo una evolución en positivo. Las que eran actividades estrella en aquellos entonces están equiparándose a las demás actividades ofertadas. Hoy día podemos ver en los colegios grandes grupos de niños que optan por disfrutar de esos momentos activos que nos proporcionan estas actividades escogiendo deportes como voley, baloncesto, balonmano, tenis. Como docentes de EF, somos los encargados de crear adherencia a la práctica deportiva fuera del horario escolar. En este sentido, sería muy positivo que existiese una regulación de las actividades extraescolares de los centros con los departamentos de EF de los mismos para que la coordinación entre ambos, facilitase el aumento del alumnado partícipe en estas actividades.

En relación a la EF durante el **tramo final de la educación primaria** remarcaré los 3 años que pasé en un colegio de Granada. De este período, recuerdo como el docente, la mayoría de las ocasiones optaba por la realización de “juego libre”. Es cierto que éramos muy felices, pero el momento que realmente me marcó fue cuando vino una sustituta de este docente. Con ella las cosas eran muy distintas. Aunque estuvo con nosotros un par de meses, disfrutamos con ella de actividades organizadas y de toda la energía y vitalidad que ponía en cada una de las sesiones. Con ella, estábamos deseando que llegara la hora de Educación Física y nos encantó compartir esos momentos juntos. De este último tramo me quedo con la actitud de esta docente y que nosotros, como futuros docentes de esta materia, tenemos posibilidades infinitas para hacer de cada día, un día diferente, un día único y maravilloso para nuestro alumnado.

Por último, y para remarcar la influencia de la asignatura durante el **período de instituto**, haré referencia a los docentes de este período. Remarco su gran profesionalidad. En este momento entra en juego nuestra ética personal y profesional. Ellos demostraron que se dedicaban a su pasión, y al igual que nosotros, si hemos decidido ser profesores de Educación Física, sin duda alguna, pondremos todo de nuestra parte por llevar a cabo un buen uso de la misma. Deberíamos preocuparnos por cumplir un presente acorde con las necesidades de nuestro alrededor. El profesorado de Educación Física no debería perder nunca las ganas de seguir aprendiendo, de luchar por el verdadero valor de la asignatura. Defendemos costumbres sanas, hábitos de vida saludables, valores, nuestro estilo de vida debe ser acorde a ello para todos los que comparten parte de su tiempo con nosotros diariamente. Ser conscientes de ello es el primer paso, actuar debería ser el resultado. Seremos su referencia, podremos llegar a ser sus “ídolos”.

Hasta aquí, un poco de mi vida en relación al deporte y la educación física, antes de entrar a la universidad. Llegado el momento de elegir la carrera para seguir formándome, no tuve ninguna duda, desde pequeño siempre decía que quería ser “maestro de gimnasia”, concepto erróneo para nombrar al profesor de educación física del que hablaré más adelante.

Y así fue como comencé mis estudios en INEF Granada, en el año 2009. Durante el primer año no parábamos de hacer deporte, teníamos la mayoría de las clases de forma práctica y la teoría quedaba en un papel secundario. Sin embargo, poco a poco todo fue teorizándose. Me gustaría remarcar el descontrol de años posteriores. Ciertamente es que aprendimos muchísimos conocimientos teóricos, pero solo algunos pocos, fueron disfrutados de forma práctica y real. Personalmente, como decía antes, siempre he querido ser profesor de educación física. En este sentido, durante los tres primeros años de carrera eché en falta esas enseñanzas. Nos prepararon para ser entrenadores de todos los deportes, pero yo no paraba de preguntarme, ¿y la enseñanza? ¿Cuándo empezamos a formarnos como docentes de educación física? Tendría que esperar un año más. En el cuarto año es cuando tuvimos un contacto directo con una asignatura que por lo menos se llamaba Enseñanza de la Educación Física. Era mi momento pensé yo. Y así fue.

Llegado el momento, conocimos a Isaac, docente que lleva la pasión de la EF por bandera. Gracias a Isaac y a todo lo que nos enseñó durante ese maravilloso año tengo que la Educación Física es una asignatura única, distinta a las demás, con un enorme potencial que debe adaptarse a todas las necesidades de las personas que comparten

momentos con ella, que debe propiciar en todos y cada uno de nuestros estudiantes aprendizajes significativos que supongan un enriquecimiento pleno para sus vidas, añadiendo a ello la mejor y más grande de las ayudas, ayudar a nuestros alumnas y alumnos a crecer por ellos mismos, enseñarles a ser autónomos, escuchar sus consejos y replantearnos nuestros ideales comprometiéndonos para mejorar su día a día. Y gracias a Isaac conocí a las dos siguientes personas que marcan mi vida a día de hoy y considero claros espejos donde mirarme.

Ellos son Enrique y Carmen. Con ellos continué aprendiendo sobre la Educación Física real y verdadera. Entro a formar parte de su grupo de investigación. Un grupo de investigación distinto al que pertencí los primeros años de carrera. Por aquel entonces colaboraba con un grupo de Biomecánica deportiva, sin embargo nunca llegué a sentirme del todo cómodo en aquellos laboratorios entre datos, datos y más datos, ¿dónde queda lo humano pensaba yo? Y es con ellos dos donde lo humano se ensalza y su valor cobra sentido. Los aprendizajes sobre nuevas metodologías siguen vigentes y el no parar de replantearnos el auténtico valor de la educación física hace que cada día las ganas de seguir aprendiendo, mejorando e inventando vayan en aumento.

Además me gustaría añadir otra experiencia que me marcó. Mi vivencia en centros de Comunidades de Aprendizaje con dos propuestas pedagógicas que trataremos a fondo en nuestra tesis: las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje servicio.

En el último año del grado que realicé, momento en el cuál debo realizar las prácticas de la carrera, escogí un centro que estaba inmerso en la metodología de Comunidades de Aprendizaje (CdA). Lo único que había escuchado sobre ella era que las puertas del colegio se abrían a los familiares y que estos, junto a los profesores colaboraban en el aprendizaje de sus hijos ¿hay algo más humano que esto? Esto fue lo que más me llamó la atención. Entre sus actuaciones de éxito (tertulias dialógicas, aprendizaje cooperativo, grupos interactivos...) esta última fue la que más me gustó. La resalto por su forma de trabajar y es la que, más adelante, escogeremos para desarrollar una parte de este trabajo, los grupos interactivos (GI). Me encantó ver cómo los niños adquirían un rol de trabajo cooperativo para la resolución de todas las tareas propuestas. Me impactó las habilidades y capacidades que adquirían con este tipo de propuestas y lo bien que sabían desenvolverse ante todas las situaciones que vivían en el día a día. Sin duda alguna muchas considero que muchas escuelas tendrían que poner en práctica actuaciones como las de estos colegios.

Por otro lado y teniendo en cuenta el momento actual que vive la universidad donde se busca un aprendizaje real y distinto al que estamos acostumbrados, un aprendizaje que he remarcado en ideas anteriores cuando me he referido a trasladar todo lo que aprendemos a nuestra vida real, conocí el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) de la mano de Enrique y Carmen. Fue maravilloso ver una forma nueva, una metodología en la que el alumno universitario es capaz de trasladar todo lo que aprende teóricamente a la vida real y encima contribuir positivamente al desarrollo de la sociedad donde lo pone en práctica.

Y es en estas dos propuestas metodológicas junto a la Educación Física donde centraremos toda nuestra atención en el desarrollo de esta tesis.

Entre tanto aprendizaje, compagino mi vida con lo que realmente me gusta. Trasladar todo lo aprendido a la vida real. Mis comienzos retornan al mismo colegio dónde terminé primaria cuando vine de Sevilla. Es ahí donde empiezo a ser monitor de actividades extraescolares, un colegio donde el alumnado está formado por niños difíciles de integración compensatoria e interculturalidad. Durante cinco años estuve compartiendo experiencias con ellos cada tarde, congenié muchísimo con esos niños y me sentí profundamente realizado trabajando con ellos. En aquellos entonces, me tocó ser a mí, Roberto. Intenté en todo momento que los niños con los que compartía esos momentos disfrutasen tanto como lo hice yo con aquel monitor. Gracias a compartir esas actividades con aquellos niños “difíciles”, adquirí habilidades que facilitarían el trato y la forma de actuar ante grandes cantidades de niños en años posteriores en infinidad de campamentos de verano, cumpleaños y actividades deportivas. Niños muy diferentes con los que solía trabajar en este colegio, más fáciles y tranquilos aunque al fin y al cabo todos busquen lo mismo: divertirse y es lo que intentaba en todo momento, que al llegar tuvieran una sonrisa y al irse se llevaran la misma incrementada en sus rostros.

Tras ser monitor de actividades extraescolares de inglés, de fútbol, baloncesto, vóley, animador, gestor de un club deportivo, llegó el momento de ser profesor. De poner en práctica todas las enseñanzas que he ido adquiriendo de las personas que he remarcado en este texto. De ejercer el rol que tanto he deseado.

En el año 2017, finalizando los estudios de Grado de Magisterio de Ciencias de la Educación, completando mi formación anterior en Ciencias de la Actividad Física, empiezo a contactar con todas las personas y correos posibles de la provincia de Granada.

Es ahí, cuando coincido con un compañero con el que compartí momentos en un campamento. Tras ese contacto, empiezo a realizar una sustitución en el centro donde desarrollo mi labor docente. Desde entonces, intento dar lo mejor de mí, demostrando con mi forma de trabajar, lo que para mí es un profesor de Educación Física y que resumo a continuación:

Sí, lejos del físico, formamos parte de un cuerpo especial, de un grupo de docentes privilegiados, grandes ilusionados y enormemente conectados con todos nuestros alumnos. Valoramos la educación en toda su globalidad, tratamos de mejorar día a día y hacer mejores a los demás. Somos ídolos, modelos a seguir y referente en sus días. Cuando es la hora de educación física, llegan con ilusión y motivación de ver qué se van a encontrar: ¿qué se le habrá ocurrido al profesor?, ¿con qué actividad nos sorprenderá hoy?, ¿qué aportará hoy el aprendizaje? Con gran interés e inquietud nos esperan. Aunque aquí remarco también su doble filo. Esa mirada hacia nuestra asignatura también es una mirada que juega en nuestra contra. En la mayoría de las ocasiones, una parte del alumnado ve la Educación Física como juego y ocio, incluso la asemejan a los ratos de recreo, perdiendo toda la importancia y seriedad que tiene perdiendo el sentido de espacio de aprendizaje. Tenemos mucho valor para nuestro alumnado, no pierden ni un solo segundo para salir a nuestro encuentro, recogen rápidamente sus libros y al abrir las puertas del aula, sus caras aburridas se transforman, sus ojos brillan, echan chispas y en sus rostros aparecen sonrisas dibujadas, están impacientas, ha llegado la hora de Educación Física, una hora en la que ellos son los protagonistas, se sienten importantes y tienen la oportunidad de aprovechar y disfrutar aprendiendo juntos. Enseñamos a ser responsables y competentes para mejorar su salud. Ayudamos y enseñamos a planificar su propia actividad física y aportamos motivación para favorecer su autogestión y autonomía del desarrollo de un estilo de vida activo y saludable. Les hacemos pensar sobre qué aspectos deben mejorar para llegar a ser mejores personas. Aman la actividad física gracias a nosotros y disfrutan de todas nuestras actividades. Lo que más valoran de nosotros es que les hacemos felices en todas sus clases, disfrutan todos y cada uno de los momentos que les regalamos. Cada conocimiento aprendido lo trasladan a su vida real fuera del aula, simplemente educamos para la vida.

Por otro lado, en uno de los párrafos decía que indicaría la diferencia entre gimnasia y Educación Física, como he remarcado, a partir de todas las vivencias y aprendizajes que he ido adquiriendo, seguimos buscando un objetivo claro para nuestra

asignatura y para comenzar deberíamos tener claro esta comparación. ¿Educación Física = Gimnasia? Está totalmente claro (debería estarlo) que son dos conceptos distintos, cada cual con su significado, cada cual con su diferente valor formativo. La confusión de estos es cada vez más común en nuestra sociedad. Diversos estudios hablan de tercios de población que utilizan el término de gimnasia para referirse a todo lo relacionado con la Educación Física. En periódicos, revistas, anuncios de televisión, películas también se da esta confusión. Pero no sólo se produce esta equivocación a nivel terminológico sino que además, las actividades estrellas de nuestra asignatura están influenciadas por los deportes “estrella” que todos conocemos. La necesidad de replantearnos la imagen de nuestra asignatura es hoy un tema relevante sobre el que debemos reflexionar. En nuestras manos está el poder cambiar esa idea que nuestra sociedad de hoy día nos dicta. Pero para poder conseguir nuestro propósito el primer paso es creer en el auténtico valor de esta maravillosa asignatura.

Ahora sí, aquí termina este recorrido vital, en el que he intentado transmitir el porqué de mi pensamiento actual. Todas las vivencias aquí reflejadas me han llevado a pensar de esta manera y a defender la asignatura de Educación Física como la defiendo. Centrándonos en el momento actual en el que me encuentro, me gustaría remarcar el haber tenido la oportunidad de conocer nuevas formas metodológicas de la mano de mis directores, el haberme formado dónde me he formado junto al haber colaborado en un centro con la metodología de comunidades de aprendizaje, me abrió los ojos hacia nuevas formas de pensar y crear aprendizajes. Todo ello junto al aprendizaje servicio universitario ha hecho que comenzamos a desarrollar este trabajo de tesis.

CAPÍTULO 2. OBJETO DE ESTUDIO.

CAPÍTULO 2. OBJETO DE ESTUDIO.

Durante este capítulo, conoceremos los interrogantes de partida del proyecto. Dichos interrogantes, tratan de dar respuesta al interés personal por el tema desde el recorrido del apartado anterior. Llevaremos a cabo un enfoque reflexivo dirigido a indagar sobre estos interrogantes.

Interrogantes de partida.

¿Cuál es el momento actual de la Educación Física (EF)? ¿Qué debería aprender el alumnado de nuestra asignatura? ¿Cuáles son las habilidades y competencias docentes que debería tener el alumnado que opta por ser docente de EF? ¿Cuáles son sus percepciones durante su formación? Todas ellas son cuestiones de las que partiremos para la elaboración de este proyecto.

Sabemos que aun estando consolidada como materia obligatoria en el ámbito escolar en los últimos años, la EF no ha sido capaz de encontrar su razón de ser. Según Smith & Parr (2007), saber y conocer el papel y objetivo de la EF en los centros es desde hace mucho tiempo un acontecimiento complicado. Además, muchos de los investigadores que tratan de establecer un objetivo definitivo para esta asignatura, están aún en curso en la búsqueda de este (Alderson & Crutchley, 1990; Kirk, 2014; Whitehead, 2013). La sociedad, en todos sus ámbitos, ha reconocido la importancia de la asignatura para contribuir al desarrollo integral de la persona (Miñana-Signes & Monfort-Pañego, 2020). En este sentido, la EF no ha sabido mostrar identidad propia, si es que la tiene, sino que ha actuado como un espejo al servicio de otros intereses (Álvarez, 2000), como veremos a continuación.

Siguiendo en esta línea, nuestra asignatura tiene gran incapacidad para lograr imponerse socialmente como una disciplina escolar relevante (Marshall & Hardman, 2000). Estos mismos autores, en sus estudios recogen referencias de la marginación de la asignatura, de su estatus inferior y de la imagen de baja estima que existe al respecto por parte de grupos significativos en el ámbito escolar. Remarcando esta idea, encontramos a varias instituciones que, a partir de iniciativas, recomiendan aumentar las horas lectivas de la asignatura debido al gran valor en el desarrollo integral de la persona que aporta (Alonso, Pueyo, Giménez, Río & Saborit, 2017). Vemos por tanto, que el hecho de que

existan estas iniciativas, es una clara muestra de que la materia sigue siendo poco respetada y valorada (Miñana-Signes & Monfort-Pañego, 2020).

Sin embargo, muchos son los aspectos positivos que nuestra asignatura contiene. Por un lado, Pérez-López (2011) afirma que la educación física cuenta con argumentos suficientes como para justificar su presencia dentro del currículum actual sin necesidad de venderse mediante una imagen “atractiva” pero vacía, presionados al tratar de cumplir con las expectativas que la sociedad tiene acerca de esta materia. Además, deberíamos aprender de países cercanos al nuestro, en este sentido, en escuelas de Inglaterra, la educación física es tratada como materia obligatoria junto con el inglés, matemáticas y ciencias a lo largo de las cuatro etapas clave como establece el Departamento de Educación (2013). Para autores como Pastor, Brunicardi, Arribas & Aguado (2016), la Educación Física debería tener tres grandes finalidades: desarrollo físico-motriz, creación y recreación de la cultura física y fomento del desarrollo integral del alumnado. El objetivo de nuestra didáctica debería girar en torno a la alfabetización física del alumnado. Es momento de repensar nuestra metodología y optar por la creatividad, autonomía, trabajo colaborativo y diálogo entre iguales (Trigueros, Rivera & Moreno, 2020).

Como docentes de esta materia, deberíamos estar plenamente convencidos de las posibilidades de nuestra área y vivir como una auténtica vocación nuestra labor educativa (López-Pérez, 2011). Es necesario ser autocríticos con nuestra profesión si verdaderamente queremos dar un salto de calidad. Como profesionales de este ámbito debemos identificar y articular una visión clara y el propósito para la EF (Whitehead, 2000). Muchas son las características positivas que definen a nuestra asignatura. Entre sus señas de identidad destacan valores como el compromiso, la solidaridad, el trabajo en equipo o el afán de superación, que difícilmente se encuentran tan arraigados en el profesorado del resto de asignaturas (Pérez-López, 2014). En las manos del profesorado de EF está el poder superar la situación de “marginación” que sufre nuestra asignatura, destacando aquí lo que dice Rivera, (2001:625) “sin él, toda posibilidad de cambio, no dejará de ser más que una excelente declaración de buenas intenciones”.

Por tanto, una de las claves para impulsar los cambios que precisa la EF, la encontramos en establecer un nuevo diálogo entre el alumnado y el aprendizaje a través de la metodología de enseñanza. Además, es de suma importancia que el alumnado universitario en formación, adquiera competencias y habilidades que los prepare para

abordar cualquier quehacer metodológico en su futura labor docente. En términos de aprendizaje, en comparación con el pasado, donde primaban elementos individuales y cognitivos, ahora la cultura, la interacción y el diálogo son factores claves (Racionero & Padrós, 2010).

Objeto de la investigación.

El objeto de nuestra investigación se centra en:

Evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado universitario (aprendizajes personales, sociales, actitudinales) en la puesta en práctica de una propuesta de Aprendizaje-Servicio (ApS) en centros de Comunidades de Aprendizaje (CdA).

Objetivos específicos de la investigación.

Para conseguir guiar el proyecto, manteniendo nuestro enfoque inductivo y llevar a cabo un acercamiento al objeto del mismo, se han concretado los siguientes objetivos orientativos:

1. Analizar la implicación en la propuesta de estrategias de éxito de Comunidades de Aprendizaje.
 - 1.1. Considerar la incorporación de los Grupos Interactivos en la propuesta a partir de las reflexiones del alumnado universitario.
 - 1.2. Examinar la incorporación de las Tertulia Dialógica (TD) en la propuesta a partir de las reflexiones del alumnado universitario y del alumnado de primaria.
2. Valorar y conocer los intereses previos del alumnado universitario para participar en propuestas de Aprendizaje Servicio relacionadas con su formación inicial.
3. Evaluar las percepciones del alumnado universitario respecto a la gestión de aula en la propuesta.
 - 3.1. Determinar los Incidentes Críticos (IC) que el alumnado experimenta en la propuesta de ApSU con mayor frecuencia.
 - 3.2. Conocer qué estrategias utilizan frente a las situaciones descritas en los Incidentes Críticos.

- 3.3. Analizar las percepciones y sentimientos expresados en cada uno de los cinco momentos descritos en el IC: narración, problema, reacción, reflexión y aprendizaje.
4. Detallar las emociones con mayor y menor presencia en los discursos de los estudiantes.
 - 4.1. Visualizar en las experiencias vividas por los estudiantes las emociones positivas, negativas y ambiguas que han podido influir en su desarrollo profesional como futuro docente.
5. Estimar de forma general, las competencias docentes del alumnado universitario implicado en el programa.

Para la consecución de los objetivos presentados, se ha llevado a cabo la siguiente estrategia. Podríamos decir que nuestro proyecto durante su desarrollo, se ha centrado en tres grandes partes o momentos: un momento previo, que parte de las reflexiones previas del alumnado en el análisis del sueño del mismo que posteriormente analizaremos con mayor profundidad; un momento durante la propuesta, que analiza las percepciones del alumnado universitario respecto a su formación inicial en la gestión de aula, determinando sus emociones y competencias; y un momento final, donde concluiremos con los aprendizajes adquiridos por los mismos y las reflexiones finales durante su recorrido.

A lo largo de los siguientes apartados, explicaremos cada uno de estos momentos en mayor profundidad para esclarecer todas las características de los mismos.

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y REVISIÓN DE LA LITERATURA.

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y REVISIÓN DE LA LITERATURA.

Desde hace tiempo, la Universidad lleva intentando llevar a cabo metodologías que favorezcan la construcción de aprendizajes relevantes para el futuro desarrollo social y profesional del alumnado. Según Hargreaves & Fink (2008), esto depende directamente de la implementación de propuestas innovadoras que hagan salir de la zona de confort hacia un aprendizaje más autónomo del alumnado.

Una vez conocidos los objetivos de nuestra investigación, conoceremos el “Modelo dialógico (Comunidades de Aprendizaje) y de construcción ciudadana (Aprendizaje-Servicio Universitario) en Educación Física”. En él, indicaremos los tres pilares fundamentales en los que basaremos nuestra propuesta.



Figura 1. Modelo dialógico y de construcción ciudadana en Educación Física. Fuente: elaboración propia.

La imagen anterior (figura 1) muestra de lo que hablaremos en los siguientes apartados del proyecto. En esa dirección, las comunidades de aprendizaje se crean buscando paliar la situación de desigualdad de centros con alumnado en riesgo de exclusión social, utilizando una serie de estrategias como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, abiertas a la participación de agentes vinculados con la escuela en las que se llevan a cabo.

Siguiendo a Ferrer (2005), el trabajo desde los grupos interactivos es una estrategia metodológica y organizativa eficaz, que tiene como objetivo mejorar un aprendizaje determinado. Su utilización en el aula no únicamente facilita la reducción de ratios, sino que además se producirá un mayor seguimiento individualizado del alumno

que reforzará e impulsará sus procesos de aprendizaje. El ApS puede ser un excelente facilitador de la construcción de los grupos interactivos en el aula (Moliner, Francisco & Gil, 2010), ya que uno de los principales problemas que plantea es la disponibilidad de voluntarios para su puesta en práctica. Esta metodología planteada en la enseñanza superior, nos va a permitir dar significatividad al aprendizaje de nuestro alumnado, al tiempo que fomentamos su compromiso social con los sectores más desfavorecidos de la comunidad. El ApSU en nuestra propuesta, buscará que el alumnado universitario construya su conocimiento profesional desde la realidad futura en la que posteriormente trabajará, buscando la transformación en y con todos los integrantes (Aramburunzabala & García, 2012; Amat & Miravet, 2010; Franco, 2000; Rubio, Campo & Sebastiani, 2014).

Aprendizaje Servicio

El momento actual en el que vivimos supone una oportunidad para la renovación metodológica. Es por ello que, en este apartado nos centraremos en una pieza clave de nuestro proyecto y por el que se rige nuestra propuesta de intervención, el Aprendizaje-Servicio. A lo largo del mismo, conoceremos los antecedentes de este concepto, su influencia en el ámbito universitario y su relación con la asignatura de Educación Física. Todo ello, para justificar el papel de esta forma de trabajar en nuestro proyecto. Consideramos que esta propuesta pedagógica es ideal para poner en práctica todo lo aprendido de forma teórica en la asignatura de Educación Física, en contextos sociales donde se lleva a cabo una mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social a partir de los aprendizajes adquiridos durante la misma. Señalamos que nuestra propuesta no debería plantearse como una actividad o estrategia docente sino que debería formar parte del modelo formativo impartido en la asignatura.

Antecedentes y concepto.

El Aprendizaje Servicio es una estrategia ideal para llevar a la práctica todo lo aprendido de forma teórica mientras realizamos un servicio para mejorar el contexto que nos rodea. A lo largo de estos párrafos y mediante diferentes autores, conoceremos sus características principales y nuestra idea de cómo debería llevarse a cabo en nuestra propuesta.

En este sentido, podemos ver que diferentes autores como Deeley (2016) & Naudé (2015), han definido ampliamente el ApS como una filosofía, programa, experiencia y pedagogía. Además, esta metodología, propone el aprendizaje de contenidos académicos y valores ético-cívicos realizando un servicio a la comunidad (Chiva, Gil & Hernando, 2014). Estos mismo autores, señalan entre sus objetivos, la formación académica del alumnado desde una educación que les aporte una interpretación crítica del contexto social en el que viven, aportando soluciones a los problemas detectados. Constituye, como señala Santos-Pastor, Cañadas & Martínez-Muñoz (2020), un enfoque innovador que desarrolla la participación solidaria de los estudiantes. Estudios como los de Parejo, Cortón-Herás & Giraldez-Hayes (2021), demuestran que en propuestas de ApS se generan valores que favorecen competencias sociales y cívicas y crecimiento profesional relacionado con las competencias docentes futuras. Aquí encontramos a Mayor-Paredes & Guillen-Gamez (2021), que señalan que el ApS es un escenario para la adquisición de competencias y desarrollo social. Estos autores, señalan que esta metodología proporciona al alumnado herramientas pedagógicas para leer e interpretar la realidad y actuar como agentes de cambio con el propósito de mejorar la realidad estudiada. Vemos aquí, la importancia de esta propuesta para que el alumnado aprenda haciendo tareas propias de su futura profesión (Solís & Galán, 2021).

Centrándonos ahora en el concepto de este término, podríamos señalar que su fundamento radica en el aprendizaje de contenidos curriculares al mismo tiempo que se presta un servicio a la sociedad, donde existe una colaboración recíproca entre el grupo que ofrece el servicio y el que lo recibe. Conceptualmente, se trata una propuesta que favorece el desarrollo de competencias profesionales y la mejora de la eficiencia a partir del aprendizaje participativo poniendo además, énfasis en el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Chiva, Capella & Pallarès, 2018). Es aquí uno de los aspectos que consideramos clave, la propuesta de ApS, desde nuestro punto de vista y de los diferentes autores que aquí señalamos, debe existir un beneficio mutuo entre la entidad que recibe el servicio y las personas que lo prestan.

Por otro lado, si tuviéramos que referirnos a términos concretos que definieran este enfoque pedagógico, podríamos utilizar los siguientes: solidaridad, ayuda, apoyo a la comunidad o cooperación (Ruíz, Chiva & Rivera, 2016). Estudios como los de Pastor, Cañadas & Martínez-Muñoz (2020), añaden además que se trata de una propuesta pedagógica clave para conseguir aprendizajes académicos y el desarrollo personal-social

del alumnado. Además, fomentan aprendizajes transformadores y de calidad promoviendo la aplicación del conocimiento y la solidaridad (Ibáñez, López-de-Arana & Larrazabal, 2021). Para Mayor & Rodríguez (2015), podemos encontrar tres rasgos consensuados internacionalmente: el servicio a la comunidad con intencionalidad de mejora, participación activa y planificación de objetivos curriculares con las acciones que conforman el servicio. Estudios recientes además, indican que el ApS se trate de un espacio ideal donde fomentar la solidaridad y el desarrollo del compromiso cívico (Ruíz & García (2020).

Aprendizaje Servicio Universitario.

Actualmente, en el entorno académico y más concretamente en la Educación Superior, la Educación está experimentando un momento de cambio y transformación profunda (Alonso et al., 2013). En este sentido y haciendo referencia al Espacio Europeo de Educación Superior, se requiere dirigir nuestra forma de enseñar mediante la utilización de metodologías activas (McAleese, 2013, McAleese, 2014). En este sentido, el ApS es una estrategia ideal como veremos a continuación.

En la educación universitaria, las áreas que se integran en la formación del docente, debieran orientarse a formar profesionales competentes y eficaces, comprometidos con la ciudadanía y con valores cívicos y democráticos que mejoren nuestra sociedad. Es por ello, que se debe afrontar el reto de implantar una renovación que solvete las demandas del s. XXI (Chiva, Gil & Hernando, 2014). Estos mismos autores ponen de manifiesto que las universidades están interesadas en poner al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, cualquier proceso de innovación o cambio educativo ha de partir de una premisa fundamental, como es contribuir a la consecución de un aprendizaje profundo en el alumnado, un aprendizaje que sea realmente relevante para su desarrollo profesional y social (Hargreaves & Fink, 2008). En relación a esa búsqueda de un nuevo método que eduque a partir de competencias, el Aprendizaje Servicio (ApS) es de los más aceptados en el ámbito universitario (Butin, 2006; Kenworthy-U'Ren, 2008). Para evidenciar su naturaleza competencial, autores como Rodríguez, 2014, señalan que esta metodología promueve una formación práctica de calidad con aplicación de contenidos asociados al desempeño profesional.

Si a todo ello, le unimos la necesidad de que la Universidad dé respuesta cuanto antes al reto de no enclaustrarse en las aulas y propiciar aprendizaje a partir de la experiencia, a poder ser lo más real posible, conectando con la sociedad o, mejor aún, implicándose en la comunidad, el Aprendizaje Servicio (ApS) se convierte en una metodología clave para atender dicha realidad.

Son numerosos los estudios que analizan el impacto de esta metodología, especialmente en la educación superior (Novak, Markey, & Allen, 2007). De hecho, se trata de una metodología cuyos propósitos están dirigidos hacia el desarrollo de competencias básicas o específicas ofreciendo un servicio paralelamente a la comunidad; un servicio orientado desde los propios integrantes de esa comunidad (Francisco & Moliner, 2010). Añadiendo además, en la búsqueda de un nuevo significado de competencias, el ApS actúa como herramienta muy valiosa en la que se enseña aprendiendo y se aprende haciendo, favoreciendo la implicación del alumnado (Aramburuzabala, 2013) y actuando además como formadora de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno (Francisco & Moliner 2010). A partir del ApS, se lleva a cabo a la adquisición de aprendizajes interpersonales como la concentración y la confianza (Calle-Molina, Aguado-Gómez & López-Rodríguez, 2021). La universidad debe formar maestros y maestras con competencias que atiendan a la sociedad y la transformen desde la educación (Gil & Chiva, 2014), además de formar al estudiante para enfrentarse al mercado de trabajo y contribuir en su formación ciudadana (Folgueiras & Martínez, 2009). Estudios como los de Hoxmeier & Lenk (2020), indican que esta metodología fomenta en el alumnado habilidades como comunicación interpersonal y una mayor sensibilidad social.

A través de ella se lograría romper con el aislamiento que, en ocasiones, sufren los centros universitarios y con la lejanía de la realidad que suelen arrastrar las guías docentes (Torío, Peña & Hernández, 2014). Es más, coincidimos con este autor, que se trata de una apuesta metodológica con un elevado valor para el alumno desde el momento en el que permite poner en práctica los contenidos teóricos, a la vez que promueve la solidaridad y la responsabilidad, puesto que fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario. Es más, la base de las prácticas realizadas en el ApS es el aprendizaje experiencial (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga, 2013). Todas estas características le confieren valor en sí misma y, además, el alumnado lo aprecia considerablemente, ya que las relaciones que

se establecen garantizan la movilización por parte de ellos de recursos que probablemente nunca ponen en funcionamiento (Gil, Chiva & Martí, 2013).

Así mismo, el ApS promueve valores como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis (Campo, 2014). Y como señala esta misma autora, las situaciones de aprendizaje en las que se dan estos valores son escenarios óptimos de aprendizaje ético, y contribuyen no sólo a la formación del carácter intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino a la formación humanista del estudiante. Además, el ApS tiene un impacto positivo debido a los beneficios que otorga las actividades de reflexión realizadas (académicas, desarrollo personal y curricular) potenciando además el pensamiento crítico (Barrios, Rubio, Gutiérrez & Sepúlveda, 2012).

Además, es necesario que los estudiantes sean capaces de dinamizar, organizar y gestionar un grupo y un proyecto de ApS utilizando las estrategias y técnicas más adecuadas para la resolución de problemas y dificultades detectadas (Alonso et al., 2013). En este sentido, Lorenzo & Matallanes (2013) confirman que el impacto del ApS va más allá de los aspectos académicos y cognitivos. Además, otros autores confirman que existen beneficios sobre el desarrollo personal, desarrollo social y desarrollo cognitivo (Yorio & Ye, 2012). En estas propuestas el alumnado refleja sus saberes, estrategias y habilidades para aplicarlos en cada situación (Mayor, 2019).

Aprendizaje Servicio y EF en la Educación Superior.

En el apartado anterior, hemos podido observar la gran trascendencia positiva que tiene esta metodología en la Educación Superior. Sin embargo, queremos ir un paso más allá y analizar el impacto del ApS universitario combinado con la Educación Física.

Como veremos a continuación, cada vez son más las experiencias de ApS en EF en la oferta formativa universitaria (Capella, Salvador, Chiva & Ruiz, 2020; Ruiz, Corral, García & Belaire, 2019). Si nos centramos en el área de Educación Física (EF) como tal, existe una necesidad de plantear modalidades de formación que promuevan el aprendizaje activo, participación grupal y que desarrolle contenidos coherentes (Lamoneda, 2018). En este sentido, este mismo autor pone de manifiesto que las prácticas de ApS son empleadas con éxito en planes de estudios de profesorado de esta asignatura reportando beneficios en el plano psicológico, social y ético. Al mismo tiempo, es cierto que la

experiencia de combinar ApS y EF es muy beneficiosa para el alumnado universitario ya que estos interiorizan valores y aprendizajes enfrentándose a realidades que suelen pasar desapercibidas en otros ámbitos (Balaguer, Zorrilla, Capella & Corbatón, 2016). Es por ello que muchos autores consideran necesario la implementación de más propuestas de ApS en el ámbito de EF (Capella, Gil, Chhiva & Corbatón, 2015). En este sentido, se pone de manifiesto que en el área de esta asignatura, esta metodología a partir de las experiencias del alumnado, no sólo se adquieren aprendizajes sino que además se lleva a cabo una formación ciudadana (Chiva, Capella & Pallarès, 2018). Así, vemos que esta unión favorece el desarrollo de valores morales y competencias sociales (Gil & Chiva, 2014).

Por otro lado, es necesario que el docente de EF adquiera un papel de mediador del conocimiento, posibilite la reflexión del alumnado y desarrolle un sentido crítico acercándolo al mundo donde vive (Gil, Moliner, Chiva & García, 2016). Como hemos visto en el apartado anterior, el ApS supone una experiencia de práctica y reflexión dónde se aplican contenidos, resuelve problemas y se desarrollan competencias (Capella, Gil & Martí, 2013). En este sentido, estos mismos autores señalan que el campo de la EF no es nada sin el conocimiento práctico, la teoría y la práctica deben de ir unidas de la mano, presentándose el ApS como una metodología para fomentar este campo de conocimiento. Además añaden que los programas formativos de ApS son útiles para desarrollar habilidades prácticas y contenidos dentro del ámbito fomentando actitud crítica y reflexiva (Capella, Gil & Martí, 2014). Estos mismos autores ponen de manifiesto que el ApS, al llevarse a cabo una experiencia práctica, la realidad a la que se enfrenta el alumnado ayuda a comprender la importancia del conocimiento de las características del alumnado para abordar correctamente el proceso educativo (Capella, Gil & Martí, 2014). Esto además, favorece a la creación del pensamiento crítico producido a partir de la mejora del conocimiento de la sociedad donde se pone en práctica esta metodología adecuándola con la EF (Corbatón, Moliner, Martí, Gil & Chiva, 2015). Es por ello, que descubren que la EF en combinación con el ApS es un recurso excelente para la intervención social (Ríos, 2015).

En el ámbito universitario, a continuación señalaremos numerosos estudios que centran su objetivo en analizar la implantación de esta metodología en esta asignatura. Uno de los antecedentes más cercanos lo encontramos en una revisión sistemática en escenarios de actividad física en jóvenes dónde el estudio va más allá del marco

universitario en el que se concluye que la práctica de actividad física facilita la puesta en escena del ApS como propuesta exitosa (Carson & Raguse, 2014). Otros estudios, describen el desarrollo de esta metodología en la formación universitaria de maestros de EF en los que concluyen con una serie de recomendaciones para su aplicación e investigación (Cervantes & Meaney, 2013).

En definitiva, hemos visto como diferentes autores coinciden en que el ApS representa una gran oportunidad de adquisición de valiosas habilidades de liderazgo, resolución de problemas y pensamiento crítico para los estudiantes que la ponen en práctica (Mumford & Kane, 2006). Autores como García-Rico, Carter-Thuillier, Santos-Pastor & Martínez-Muñoz (2020) indican que además de favorecer el desarrollo de la reflexividad crítica también ofrece al alumnado herramientas para la resolución de conflictos a partir de situaciones reales. Es además, una apuesta clara en la formación de estudiantes ya que los lleva a afrontar realidades y desafíos de un mundo cambiante favoreciendo su formación (Wilkinson, Harvey, Bloom, Joobar & Grizenko, 2013). Incluso en este sentido, el ApS se convierte en una exploración para el alumnado hacia su propia llamada a la vocación (Miller, 2012). Por consiguiente, para intentar resumir lo expuesto anteriormente, podemos observar que el ApS es útil para el docente, dentro de la adquisición de recursos, habilidades y contenidos académicos en el ámbito de la EF, sin olvidar que ayuda a fomentar la actitud crítica y reflexiva del alumnado a raíz de los resultados obtenidos de su puesta en práctica (Capella et al., 2014). En el estudio de Capella, Salvador, Chiva & Ruiz (2020), vemos como desde las reflexiones del alumnado tras la participación de un proyecto de ApS en Educación Física, se fomenta la competencia docente y dan un gran valor académico a esta vivencia.

Como hemos indicado en párrafos anteriores, el ApS se convierte en una metodología en la que el alumnado universitario pone en práctica todo lo aprendido de forma teórica, y en el cuál se ofrece un servicio paralelo en la comunidad orientado desde los propios integrantes de esa comunidad (Francisco & Moliner, 2010). Rodríguez-Izquierdo (2020), en su estudio, remarca el valor potencial de esta metodología para mejorar las competencias académicas del alumnado universitario.

Todo aquel que quiera poner en práctica esta intervención docente, debe tener presente la siguiente idea de ApS. Debe existir una balanza entre el enfoque pedagógico de cada docente, entendido como el enfoque de llevar a cabo el ApS para que el alumnado se implique y tome conciencia de las desigualdades existentes mientras ofrece un servicio

a la comunidad escogida; y el enfoque metodológico, aquel en el que el ApS se utiliza como estrategia de mejora exclusiva del aprendizaje de los estudiantes de la facultad.

Como hemos reiterado anteriormente, debería existir una ganancia dual, tanto para los estudiantes que ejercen de voluntarios en el ApS como para la comunidad que recibe el servicio. Hemos podido comprobar como a partir de su puesta en práctica, se mejoran las competencias docentes, se adquieren valores y actitudes sociales que repercuten directamente en la mejora de habilidades para la vida.

Comunidades de Aprendizaje

Vivimos momentos en los que es necesaria la unión de todos para el buen desarrollo de nuestro alumnado, en este sentido, toda la sociedad debiera participar en los proyectos educativos de la escuela. En este apartado, nos centraremos en otra de las piezas clave de nuestro proyecto y por el que se rige nuestra metodología, actuaciones de éxito de las Comunidades de Aprendizaje. A lo largo del mismo, conoceremos los antecedentes de este concepto, su influencia en el ámbito universitario y su relación con la asignatura de Educación Física.

Antecedentes y concepto.

Cada vez más son los centros que deciden convertir sus escuelas en Comunidades de Aprendizaje (Álvarez & Torras, 2016). Antes de seguir desarrollando este apartado, debemos dejar claro que son las CdA. Estas son escuelas que llevan a cabo un proceso de transformación social y cultural del centro y del entorno donde este se encuentra. Su propósito es conseguir una sociedad de la información a partir del aprendizaje dialógico y la participación activa de toda la comunidad dentro y fuera del aula, (Buscà, Ruiz & Rekalde, 2014). Uno de sus rasgos distintivos es que el centro está abierto a todos los miembros de la comunidad donde existe una participación consensuada y activa (Cantero & Pantoja, 2016). Estas se plantean como un cambio integral en la filosofía y organización de los centros que buscan cambios en la comunidad y la transformación de su entorno (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; García, Leena, & Petreñas, 2013). Su implementación conlleva el desarrollo de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), definidas en el proyecto de investigación INCLUD-ED, para llevar a cabo una transformación social y educativa (Díez-Palomar &

Flecha, 2010). Para la transformación de centros educativos en CdA, se distinguen cinco fases en el proceso de transformación y tres fases en el proceso de consolidación (Elboj et al., 2002). Estas podemos visualizarlas en la figura 2.



Figura 2. Fases de transformación en CdA. Fuente: elaboración propia.

Una vez aclarado esto, el siguiente paso sería saber cómo comienzan las CdA. El proyecto de Comunidad de Aprendizaje comienza con la incorporación de la comunidad en la escuela. En un primer momento, se lleva a cabo una participación de la comunidad en espacios de decisión en los que el primer paso es soñar sobre la escuela que se quiere; seguidamente, aparece la formación de nuevos órganos de seguimiento en relación a ese sueño y a las demandas de partida (Aguilera, Mendoza, Racionero & Soler, 2010). En otras palabras, cada proceso de transformación a CdA pasa cuenta con las siguientes fases: sensibilización, toma de decisión, sueños, selección de prioridades y planificación (Flecha, 2008).

Además, el proyecto de CdA se basa en el conjunto de actuaciones educativas de éxito que buscan la transformación social y educativa (Álvarez & Torras, 2016). En palabras de estos mismos autores podemos ver el objetivo de este proyecto: “mejorar los resultados del alumnado ofreciendo mayores oportunidades de éxito para todos y promoviendo la

cohesión social de toda la comunidad”. Además, la participación de las familias en la toma de decisiones revierte sobre la mejora del aprendizaje de sus hijos (Álvarez & Puigdemívol, 2014).

Otros de los aspectos fundamentales de ese objetivo a nivel educativo es la utilización del aprendizaje dialógico para la consecución de la transformación social y cultural de los centros educativos que deciden optar por la inclusión de este proyecto (Cadena & Orcasitas, 2016). Es decir, las CdA se basan en los principios del aprendizaje dialógico por los cuales, todos los agentes que participan en el centro convertido como comunidad usan el diálogo de manera democrática y horizontal interviniendo y decidiendo sobre los objetivos planteados (Capllonch & Figueras, 2012) organizándose de manera totalmente democrática (Castro, Gómez & Macazaga, 2014).

A continuación, señalaremos uno de los aspectos más importantes del proyecto de CdA, el sueño del voluntario. Los sueños forman parte del proceso de participación conjunta de toda la comunidad con el centro. A partir de él, se acuerda el modelo de escuela que quieren en base a los principios de las CdA. Ante lo expuesto, nos hemos querido centrar en el antes frente al después, y en este sentido, nos ha interesado especialmente conocer si los sueños previos del alumnado universitario participante quedaban reflejados en las competencias que otras investigaciones han hecho emerger desde la evaluación final.

En este sentido, nos ha parecido clave indagar sobre las motivaciones que les ha llevado a elegir esta opción formativa frente a las propuestas habituales. Hasta dónde entienden que puede llegar su compromiso con el ApSU y qué pueden aportar desde su experiencia previa. Por último, intentaremos conocer y analizar las expectativas que tienen en cuanto a las competencias que pueden adquirir desde la experiencia vivida.

Para llevar a cabo la consecución de estos sueños, en las CdA, se llevan a cabo una serie de actuaciones educativas de éxito que facilitan su logro. Entre ellas, encontramos las siguientes: Grupos interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada, Formación de familiares, Participación educativa de la comunidad, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y Formación pedagógica dialógica. Concretamente, en nuestro proyecto, al tratarse de un espacio virginal en EF, nos hemos centrado en las dos primeras: los GI y las TD.

Actuaciones de éxito: grupos interactivos y tertulias dialógicas.

Como hemos visto en el apartado anterior, las CdA, por tanto, “son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basados en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000, p.8). Los resultados obtenidos en una CdA dependen de las actuaciones educativas de éxito que la comunidad desarrolle. Estas actuaciones pueden ser: lecturas dialógicas, biblioteca tutorizada, tertulias literarias dialógicas, grupos interactivos (Castro, Gómez & Macazaga, 2014).

Uno de los elementos comunes a todas las actuaciones es su fundamentación en una concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, García Flecha & Racionero, 2008; Aubert, García & Racionero, 2009), donde el conocimiento se construye a partir de las interacciones interpersonales. En nuestro proyecto, haremos referencia a dos de ellas, las cuales, han sido combinadas en distintos momentos dentro de la asignatura de Educación Física.

a. Grupos Interactivos.

Una de las estrategias que hemos incluido en el proyecto son los Grupos Interactivos (GI). Según Castro, Gómez & Macazaga (2014), en las CdA son una de las estrategias didácticas más exitosas. A lo largo de este apartado, conoceremos más a fondo sus características y el porqué de su inclusión en las clases de Educación Física como propuesta innovadora.

Según Álvarez & Puigdemívol (2014), los GI son un método de enseñanza-aprendizaje que satisface a sus protagonistas generando mejoras formativas, de convivencia, motivacionales, promoviendo valores más allá de lo instrumental. Estos se convierten en una estrategia metodológica y organizativa eficaz, que tiene como objetivo mejorar un aprendizaje determinado mediante la organización del aula en grupos heterogéneos (Ferrer, 2005). En cada grupo se realiza una actividad tutorizada por una persona adulta voluntaria (en nuestro caso, el alumnado universitario), facilitándose la organización del aula, la adquisición del aprendizaje y la mejora de las interacciones de los niños y niñas.

En esta estrategia el papel del voluntariado es esencial. Para Buscà, Ruiz & Rekalde (2014), la participación de todos los agentes involucrados (profesorado, alumnado,

familias y voluntariado), favorece la prevención y resolución de conflictos donde el diálogo juega un papel fundamental en las relaciones entre el alumnado. Para Girbés (2011) y Molina (2007), el rol del voluntariado es generar ayuda mutua entre los componentes del grupo y fomentar las interacciones que aceleren el aprendizaje. Vemos, por tanto, que la actitud del voluntario es fundamental para brindar al alumnado la oportunidad de ser los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje cumpliendo las siguientes funciones: asegurar que todos participen en la actividad con éxito en su resolución, promover ayuda y solidaridad entre iguales, ser partícipe en la evaluación para mejorar la propuesta y velar por el control y buen funcionamiento de la actividad, adquiriendo, por tanto, un compromiso con las necesidades humanas y comunitarias del entorno escolar. Además, los participantes de los GI, en sus interacciones, participan de acción comunicativa y se preocupan por sus efectos e interacciones, fomentando el desarrollo de habilidades comunicativas (Racionaero, 2010).

Nuestro rol en estas actuaciones es distinto. El profesorado aquí es un gestor, organizador, planificador de tareas y actividades y coordinador y responsable del voluntariado (Aguilar, Alonso, Padrós & Pulido, 2010). El profesorado será el encargado de planificar la sesión, preparar las actividades para cada grupo, coordinar y observar resolviendo dudas y coordinándose con el voluntario. Estudios como los de Amaro, Gómez & Marauri (2020), añaden la necesidad por parte del docente de una planificación y formación previa a la actuación del voluntariado.

Numerosos autores (Aubert, Medina, & Sánchez, 2000; Molina, Robles, & Sánchez, 2011; Píriz, 2011) respecto al alumnado que recibe la propuesta, coinciden en que tienen conocimiento previo sobre el funcionamiento y los beneficios que aportan los GI sobre su aprendizaje, participando en su evaluación. Además, estos autores muestran unanimidad en la actitud positiva del alumnado ante esta actuación, sintiéndose motivados hacia el aprendizaje. En los GI, el alumnado de primaria crea conocimientos a través del diálogo, fomentando el desarrollo de valores personales en estos (Aubert et al., 2008; Díez-Palomar, García, Molina & Rué, 2010). Tras lo expuesto anteriormente, podríamos considerar que las CdA y la puesta en práctica del Grupo Interactivo Corporal en nuestras clases de Educación Física (Giles, Trigueros & Rivera, 2020), facilita la organización del aula, la adquisición del aprendizaje y la convivencia entre el alumnado, convirtiéndose en una herramienta excelente para superar las situaciones de desigualdad

educativa y generar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado participante en la propuesta.

b. Tertulia Dialógica.

Nos centraremos ahora en las tertulias dialógicas (TD). Estas son presentadas por diferentes autores como propulsor de cambio en innovación didáctica (Aguilar, Alonso, Padrós & Pulido, 2010; Flecha, García & Gómez, 2013). Están constituidas por debates, experiencias, diálogo igualitario o discusiones entre participantes donde a partir de una serie de interrogantes sobre una lectura literaria, de arte, científica, un vídeo, van creando un conocimiento consensuado entre todos donde la escucha juega un papel fundamental. A partir de las tertulias dialógicas, el alumnado fomenta el diálogo generando espacios de inclusión y favoreciendo un ambiente de respeto y participación democrática (Rivera, Sánchez & Giles, 2018). Para Flecha (1997), estas tienen una ideología intensa, diversa y solidaria.

En ellas encontramos unos principios esenciales que siempre deben darse:

- Diálogo igualitario parigual donde las participaciones son escuchadas y analizadas por igual.
- Inteligencia cultural donde cualquier ser es competente para participar.
- Cambio producido por el comportamiento interpersonal.
- Igualdad y diversidad entre los individuos.

Las TD tienen especial relevancia en aquellas actuaciones educativas de éxito que van unidas con la prevención dialógica de los conflictos. Para ello, es conveniente la creación de espacios donde exista un aprendizaje de calidad unido a diálogos que dan sentido a las temáticas trabajadas con el alumnado (Roca, Melgar, Gairal-Casadó & Pulido-Rodríguez, 2020). Como justificación de la vinculación de la investigación con la EF, decir que la EF representa un espacio privilegiado para el tratamiento del conflicto escolar (Capllonch, 2008; 2011). Por tanto, y a partir del aprendizaje dialógico, esta tiene un papel significativo en el proceso educativo de los niños y fundamental en la educación en valores (Aubert, Morales & Lajusticia, 2014). En relación a esto, el uso de la TD posibilita que en una clase se fomente el debate y el pensamiento crítico del alumnado (Roca et al. 2020). La declaración del International Council of Sports Science and Physical Education (2010), señala que esta asignatura es el medio más seguro e inclusivo

para que el alumnado obtenga habilidades, actitudes y conocimientos que les permita hacer actividad física y deporte obteniendo la alfabetización física. Nuestro rol durante las mismas, tal y como señalan Larena, Mirceva & Serrano (2010), será el de persona moderadora con el objetivo de organizar las intervenciones y promover la participación de todos los participantes garantizando el respeto y escucha entre los mismos.

En ellas se produce un aprendizaje dialógico destacando un aprendizaje basado en la reflexión y no en aspectos memorísticos (Laorden & Foncillas, 2019). Este aprendizaje proviene de las interacciones interpersonales donde se lleva a cabo un diálogo igualitario (Elboj, Puigdellivol, Soler & Valls, 2002). Es una herramienta esencial para una participación más activa que una clase ordinaria que permite que todos colaboren y aumenta la motivación (Ballesta, Francisco & Castillo (2017). En este sentido, aprender debería significar tomar conciencia de lo que pasa a nuestro alrededor a partir de la escucha y el diálogo entre iguales para construir juntos conocimiento. Con todo ello, se generará aprendizajes enriquecedores profundizando en los temas trabajados durante la tertulia. A partir de la participación en estas, el alumnado destaca que aprende partiendo de las opiniones de los participantes siendo todas iguales de válidas (Laorden & Foncillas, 2019).

Comunidades de Aprendizaje y Educación Física.

Como hemos observado anteriormente, la búsqueda de un objetivo que defina la asignatura de EF tal y como se merece sigue hoy día en activo. Capllonch, Figueras & Lleixa (2014), remarcan, a diferencia de las demás asignaturas, el carácter vivencial de sus contenidos relacionados con la experimentación motriz.

¿Qué papel juega la EF dentro de las CdA? Estudios como los de Castro (2015), consideran que el aprendizaje dialógico y su puesta en práctica podrían transferirse a la EF y al deporte escolar contribuyendo al éxito educativo y mejora de la salud del alumnado y toda la comunidad. Para el fomento de actitudes positivas y la cooperación del alumnado, es necesario apostar por metodologías activas como el aprendizaje cooperativo (Capllonch, 2017). Más concretamente Capllonch & Figueras (2012), aportan que la asignatura participa en estos espacios propiciando en el alumnado clima de respeto, fomentando el trabajo cooperativo, potenciando la responsabilidad y creando expectativas de éxito en sus aprendizajes. Constantemente se está produciendo adaptaciones y cambios en la enseñanza y aprendizaje de esta materia. Es aquí donde el

aprendizaje dialógico, del que hemos hablado en las CdA, cobra un papel especial fomentando la relación y conexión entre los agentes sociales que intervienen en el contexto educativo (Andrés & Ferriz, 2017). Estos mismos autores señalan que la mayoría de estudios sobre EF y CdA han basado el aprendizaje dialógico en la prevención y resolución de conflictos.

En EF, el alumnado tiene un espacio de libertad donde expresar sentimientos y actitudes. Sin embargo, debido a esa libertad, ese espacio se convierte también en un espacio en el que los conflictos se dan con mayor facilidad (Capllonch, Figueras & Lleixa, 2014). Es aquí donde entra en juego los grupos interactivos (GI) como forma de organización dentro del aula relacionada con el trabajo cooperativo (Alejandra & Morales, 2017). La incorporación de los GI y el trabajo cooperativo en EF pretende el logro por parte del alumnado de objetivos propios del área además de valores como ayuda mutua, trabajo en grupo de forma autónoma, desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos fomentando el desarrollo de aspectos afectivos hacia sus compañeros (Barba, 2010). Además, la incorporación de los GI y las CdA en general son estrategias que previenen y solucionan estos conflictos sobre la base del modelo comunitario (Buscà, Ruiz & Rekalde, 2014). Ya que en estos, se propician espacios y situaciones donde el alumnado debe dialogar para llegar a acuerdos (Capllonch, Figueras & Castro, 2018).

Son múltiples las ventajas que aporta el aprendizaje cooperativo y el uso de los GI al área de EF. En este sentido, Fernández (2014) añade ventajas y efectos positivos como mejoras en habilidades motoras, habilidades interpersonales, tiempo de instrucción, gestión, transición y espera, autoconcepto, honestidad, relación con compañeros y padres y valoración general de la asignatura. Como vemos por tanto, la metodología de los GI y trabajo cooperativo permite abordar con éxito el tratamiento de aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales en el alumnado (Fernández, 2014). Es objetivo de todo docente el intentar lograr que la clase sea un gran grupo cooperativo, para ello es necesario comprender, aprender, usar e integrar los GI y trabajo cooperativo de una manera progresiva en las clases de EF (Fernández, 2017). Autores como Olaya, García, García & Ferriz (2020) indican que su puesta en práctica de los GI en Educación Física, favorecen la autonomía, competencia y relación con los demás y la motivación del alumnado.

Formación Inicial Universitaria

Dirección actual.

Respecto a la formación inicial en Educación Superior (ES), se han producido muchos cambios a lo largo de estos años (Valverde, Vargas & Salas, 2018). Si tuviéramos que decidirnos por una de todas las preocupaciones que invaden al docente novel, la Gestión de Aula (GdA) es probablemente una, si no la más importante. En este sentido, son muchos los estudios, y como señala Darling-Hammond, (2010), una de las causas principales la podríamos encontrar en la formación inicial, excesivamente teórica y abstracta y alejada de ofrecer herramientas educativas que faciliten una correcta GdA. La formación docente no debe basarse únicamente en el proceso de adquisición de técnicas, procedimientos y metodologías (Rivas, Moreno & Márquez (2020). Además, en términos del desarrollo de competencias, diferentes autores remarcan la importancia de conocer la percepción del alumnado, para saber los aspectos a tratar en la formación inicial (Martín, Pastor & Oliva, 2019) e ir más allá de los conocimientos teóricos (Laorden & Foncillas, 2019).

Uno de los puntos de mayor fricción y problemas presenta en el aula de EF, es la resolución de conflictos; temática ampliamente estudiada en la Educación en general y en la EF en particular por diversos autores (Bancotovska, 2015; Cassullo & García, 2015; Vallory, 2015). Todos ellos ponen de manifiesto que la formación y competencias del docente podrían condicionar el modelo de GdA, haciendo especial referencia a las deficiencias de los docentes noveles en las tareas de gestión y resolución de conflictos. En esta misma línea, ya autores como Cothran & Ennis (1997), señalaban desde sus investigaciones que los docentes en formación, perciben una falla muy significativa en sus competencias profesionales relacionadas con la GdA, especialmente al sentir una carencia de recursos, para solventar los problemas de gestión que se producen en a diario en la clase de Educación Física. Estudios como los de Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro, Martos-García (2020), señalan una falta de formación e inseguridad por parte del profesorado de Educación Física a la hora de atender la diversidad en el aula. Estudios como los de Cámara, Díaz & Ortega-Tudela (2017), demuestran que tras experiencias del alumnado en ApS, este consigue concienciarse en relación a la necesidad de atender a la diversidad del alumnado.

Cada vez hay más investigaciones que avanzan en la definición de la identidad docente y los procesos formativos para su desarrollo (Alsina, Batllori, Falgàs & Vidal (2019); Cantón & Tardiff, 2018). El perfil profesional durante la formación inicial (FI) se ha revalorizado para fomentar la motivación y compromiso del alumnado universitario (Gravett, De Beer, Odendaal-Kroon & Merseth, 2017; Loughran & Hamilton, 2016). En este sentido, los aspectos fundamentales que debería considerar la FI docente, García-Vallès (2020) señala, que esta debería fomentar en el alumnado competencias transversales como el trabajo en equipo, comunicación, colaboración, liderazgo, resolución de conflictos y actitud crítica y positiva. Autores como López, Molina, Pascual & Manrique (2020), remarcan la importancia de formar al alumnado en evaluación formativa y compartida para desarrollar competencias específicas sobre su propia evaluación, y sean capaces de poner en práctica este tipo de evaluación en su futura labor docente. Además, estudios como los de Tenorio, Jardi, Puigdel·lívol & Ibañez (2020), remarcan el enriquecimiento producido, en el intercambio y transferencia de conocimientos en la colaboración de la universidad con los centros escolares. El objetivo de la universidad, en este sentido, podría ser llevar a cabo una formación inicial docente en la que el alumnado asuma un rol activo de autoría respecto a su identidad profesional generando en el mismo, implicación y compromiso durante toda su formación (Falcón & Arraiz (2020).

Gestión de aula.

Relacionada con la formación inicial, es de vital importancia que los docentes en formación profundicen en procesos de reflexión sobre su quehacer en el aula (Hart & Ramos, 2020). Parte del conocimiento pedagógico y psicológico general del docente está configurada por la gestión de aula (Castañeda & Villalta, 2020).

Numerosas investigaciones tratan de definir qué enseñar respecto a la gestión de aula en la formación docente. Por un lado, encontramos estudios que hacen hincapié en estrategias y habilidades para la prevención de problemas de comportamiento (Christofferson & Sullivan, 2015; Everton & Winstein, 2006; Tartwijk & Hammerness, 2011); mientras otros estudios, vinculan directamente la gestión de aula con el aprendizaje de una disciplina específica (Haymore, 2011; O'Neill & Stephenson, 2012b; Wubbels, Brekelmans, den Brok & van Tartwijk, 2006). Vemos por tanto, que la gestión de aula (GdA), es uno de los retos a los que el sistema debe enfrentarse en la formación inicial

del profesorado; es un elemento esencial y una de las principales competencias que todo docente que busca una docencia eficaz debería poseer (Ortega & Fuentes, 2014).

Conceptualmente la GdA la podemos definir, como el conjunto de acciones pedagógicas que realiza el docente dentro del aula (Rosales, 2004). En este sentido, Espinosa, Garzón & Noguera (2016), basándose en la acepción anteriormente mencionada, definen el concepto como proceso por el cual el profesorado es capaz de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje conduciendo las posibles situaciones problemáticas que puedan darse en el aula. Otro aspecto que señalar es que estamos ante un proceso continuo y constante (Rink, 2014).

Educación Física.

Centrándonos ahora en la GdA en el ámbito de la Educación Física, el nuevo docente se enfrenta al desafío de marcar la diferencia para lograr objetivos propuestos en un entorno desconocido para él (Grube, Ryan, Lowell & Stringer, 2018). Es aquí donde la GdA, se convierte en un aspecto fundamental para lograr que el docente realice una labor de calidad (Ortega & Fuentes, 2014). Debemos tener en cuenta, que más de un tercio del tiempo de clase en Educación Física se dedica a tareas de gestión (Cousineau & Luke, 1990; Kelder, Mitchell, McKenzie, Derby, Strikmiller, Luepker & Snote, 2003). Por su parte Wong & Wong (2009), 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 Ortega & Fuentes (2014), señalan además que la efectividad de la gestión se determina por una buena comunicación y relaciones interpersonales. Además, el alumnado universitario debe sentirse cómodo y seguro en la GdA y esto se consigue cuanto más practiquen estrategias de gestión (Grube, Ryan, Lowell & Stringer, 2018). Basándonos en estos autores podemos identificar los aspectos o estrategias que definen una buena GdA en Educación Física: ganar la atención de los estudiantes mediante la señalización, ritmos, signos, símbolos o todo aquello que facilite esa ganancia; establecimiento de equipos de clase; control de variables como la creación de un clima positivo, establecer reglas claras de comportamiento, correcta organización del grupo y material, mantener la atención y lograr una buena comunicación. Además, en las prácticas orientadas desde los principios del aprendizaje dialógico en EF el alumnado adquiere la

capacidad de dialogar desde los argumentos dejando de lado la posición de autoridad (Capllonch, 2017).

En resumen, podríamos señalar que el sumatorio de los aspectos mencionados, determinará la calidad de la GdA, y en consecuencia, un mejor aprendizaje por parte del alumnado (Del Valle, De la Vega & Rodríguez, 2015). En este sentido, el trabajo cooperativo se vuelve una estrategia esencial a llevar a cabo en esta asignatura (Fernández-Río & Méndez Giménez, 2016) aportando: claridad y simplicidad en las instrucciones; desarrollo de procedimientos y rutinas de clase; y seguridad en la utilización de instalaciones y materiales.

Educación y competencias.

Otro de los elementos clave en el que nos vamos a centrar en el proyecto es en la adquisición de competencias del alumnado. Precisamente, una de las principales competencias que adquiere el alumnado es la GdA anteriormente analizada. Debido a los cambios sociales, en el ámbito de la enseñanza de la EF, se están produciendo cambios a nivel competencial donde se busca que el alumnado sea protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje (Hellín, Alfonso & Sánchez-Alcaráz, 2020). En este sentido, y como veremos a continuación, el ApS es clave para el desarrollo de competencias en los futuros docentes.

Desde la óptica del Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) y la presencia del alumnado universitario en el aula de Educación Física como voluntario-a en los Grupos Interactivos Corporales de las CdA, decir que se convierte en una excelente estrategia para nutrir a los centros de voluntarias y voluntarios que faciliten la puesta en práctica de los principios del aprendizaje dialógico, creados a partir de las aportaciones de autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Paulo Freire, Habermas, Chomsky, Scribner y Mead. Además, el ApSU se convierte aquí en una metodología clave para el desarrollo de competencias clave mientras el alumnado ofrece un servicio a la comunidad (Moliner, Francisco & Gil, 2010; Torío, Peña & Hernández, 2014). Autores como Blanch, Edo & París (2020), remarcan la importancia de la participación del alumnado universitario en propuestas de ApS para el desarrollo de competencias necesarias para la profesión docente.

Entendiendo al ApSU como una metodología que insiste en el aprendizaje académico a través de prestar un servicio a colectivos vulnerables, el análisis de los puntos fuertes y débiles percibidos por los estudiantes debería ser un aspecto fundamental para mejorar el diseño de futuras propuestas (Gil, 2012). En términos de desarrollo de competencias, las experiencias proporcionadas al alumnado a través de esta vía, ofrecen la oportunidad para poner en funcionamiento recursos que habitualmente no se ponen en práctica en las clases teóricas o en las simulaciones prácticas realizadas en la Facultad (Gil, Chiva & Martí, 2013). Numerosos estudios señalan que es una metodología idónea para el trabajo competencial (Calvo, Sotelino & Rodríguez, 2019; Franco-Sola, Campos-Rius y Obrador, 2021). En este sentido y para evidenciar la naturaleza competencial de esta metodología respecto a los aprendizajes adquiridos por el alumnado, Rodríguez (2014) remarca que promueve una formación práctica de calidad. Una de las competencias en las que se basa esta metodología es el fomento del trabajo en equipo (Margery, 2019).

Además, se promueven valores como: superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis, síntesis, crítica, seriedad, rigor y duda, autocrítica y tesón (Campo, 2014), propiciando escenarios excelentes para el desarrollo de la ética, la creatividad, el análisis y el esfuerzo personal. Autores como Rodríguez, Del Valle & De la Vega (2018), señalan que en la puesta en práctica de esta metodología, existe una relación dialéctica entre el alumnado y el profesorado que influye en su crecimiento personal. Estos mismos autores resaltan que el alumnado se autogestiona en la mayoría de situaciones que vive en la propuesta, convirtiéndose así en protagonista de su propio aprendizaje, evidenciando por tanto su educación competencial. Añadiendo a ello el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas como diálogo, escucha activa, empatía y compromiso, remarcando el ApS como una metodología clave para aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir y saber gestionar las interacciones sociales que se den en el aula (Francisco & Moliner, 2010). Mendía (2012) señala que el ApSU:

...promueve valores... Facilita experiencias de confianza interpersonal, desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y los valores de la ética, estimula el emprendimiento social, el aprendizaje de habilidades o destrezas que ayudan a las personas a enfrentarse adecuadamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria (p.73-74).

En este sentido y continuando con el desarrollo de competencias para el alumnado universitario que realiza ApS, este ofrece el desarrollo de: trabajo en equipo, interdisciplinariedad, mejora de las relaciones personales, compromiso ético, razonamiento crítico, entre otros; mientras compensa a la comunidad en base a sus demandas (Moliner, Amat & Gil, 2010). Desde una perspectiva instrumental, siguiendo a Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga, (2013), el principal objetivo de la puesta en práctica de estas propuestas se centra en la capacidad del alumnado para dinamizar, organizar y gestionar el grupo y proyecto de ApSU, utilizando las técnicas y estrategias más adecuadas para la resolución de problemas y dificultades encontradas durante el mismo. En relación al desarrollo de competencias centradas en el saber ser y estar, numerosos autores (Furco & Billig, 2002; Hernández, Larrauri & Mendía, 2009; Tapia, 2008; Wilczenski & Cook, 2009), indican que el ApS es ideal para trabajar las competencias emocionales. Completando la idea anterior, autoras como Lorenzo & Matallanes (2013), que ven en el ApS un enorme potencial para desarrollar competencias sociales y emocionales en el alumnado universitario. Vemos por tanto, que debido a la alta carga emocional que el alumnado vivencia en esta metodología, puede transformar su realidad personal (Furco, 2004; McIlrath, Aramburuzabala, Opazo, Hopia & Grönlund, 2016, Molina et. al, 2015). Chiva, Ruiz, Martín, Pérez, Giles, García & Rivera (2019) ponen de manifiesto la necesaria reorientación de la praxis que eduque en competencias, remarcando el enorme potencial del ApS para promover competencias sociales y personales. En un estudio sobre innovación docente y ApS en la formación inicial docente, se concluye que la experiencia permite trabajar competencias interpersonales e intrapersonales que están directamente relacionadas con una futura docencia comprometida (Ruiz-Bejarano, 2020).

En definitiva, y como hemos visto aquí, desde la universidad es necesario impulsar la calidad de la enseñanza centradas en el alumnado llevando a cabo metodologías como el ApS (Rodríguez-Izquierdo, 2020). Metodológicamente, nuestra investigación se ha centrado en dos conceptos clave: las percepciones y emociones. Nos centraremos en cada uno de ellos para ver qué entendemos nosotros sobre estos conceptos y qué reflexionan diferentes autores.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos ver que la formación del alumnado universitario para llevar a cabo una correcta GdA es esencial. Numerosos estudios se centran en indagar en las percepciones del alumnado universitario sobre este aspecto (Stoughton, 2007; Reupert & Woodcock, 2010). Investigaciones como la de Fowler & Sarapli (2010), revelan que es muy importante tanto para el alumnado universitario como para el profesorado encargado. Pereira & Gates (2013), indican que las necesidades del alumnado universitario en formación, van más allá del contenido de los libros de texto y del curso, en lo que a GdA se refiere. En este sentido, Yasar (2019), señala que los formadores de docentes, deben proporcionar al alumnado estrategias de gestión realistas en las que superen problemas y condiciones cambiantes para convertirse en docentes efectivos. En términos de gestión, este último autor señala que una persona podría considerarse competente si posee habilidades para resolver exitosamente las dificultades y retos que se le planteen en un determinado contexto.

En formación inicial del profesorado, es necesario un acercamiento del alumnado a contextos reales de práctica (Monge, Calvo, Álvarez & Capazas, 2020). Además, sería positivo iniciar ciclos de investigación-acción que mejoren la conexión entre teoría y práctica llevando al alumnado a contextos reales (Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro & Martos-García, 2020). Diferentes autores (Peris, García, Bartoll & Montero, 2020) indican que el ApS es clave para fomentar la competencia docente representando una experiencia de gran valor académico para el alumnado universitario. Por todo ello, encontramos en el ApSU, una gran oportunidad para que el alumnado universitario, salga de las prácticas simuladas de la asignatura y enriquezca su proceso de aprendizaje en contextos reales. Además, implementar propuestas innovadoras que hagan salir al alumnado de la zona de confort, influye directamente en la construcción de aprendizajes relevantes de cara a su futuro profesional y social (Hargreaves & Fink, 2008). Francisco & Moliner (2010), encuentran esta metodología esencial para enriquecer las competencias personales del alumnado y saber gestionar las interacciones generadas en el aula de Educación Física (EF). Para Campo (2014), el ApS ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis promueve valores como la crítica, duda, seriedad, autocrítica y esfuerzo personal. Otro aspecto positivo de esta metodología, es que el alumnado se enfrenta a situaciones desafiantes en estos proyectos en el que sus emociones juegan un papel importante (Folgueiras, González & Puig, 2013). Además, hay estudios

que demuestran que tras la realización de proyectos de ApS, el alumnado desarrolla habilidades sociales y cooperativas como la escucha activa, el diálogo, la empatía y el compromiso (Francisco & Moliner, 2010). Estos mismos autores, señalan que el ApS es una metodología clave para aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser y saber gestionar las interacciones sociales que se generan en el aula de EF. Autores como Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga (2013), señalan que el objetivo del ApS para el alumnado universitario es que sean capaces de dinamizar, organizar y gestionar un grupo utilizando estrategias y técnicas para la resolución de problemas que puedan darse en ese contexto.

Conocer las percepciones y sentimientos producidos en un proyecto de ApS ayudará a mejorar su utilidad y a constatar las ventajas en los resultados obtenidos (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004). Además, las experiencias que ayuden a evaluar sus propios aprendizajes ayudan a los estudiantes a mejorar la percepción de la realidad y su forma de actuar (Tapias, 2001). En cuanto a lo que se refiere a esas situaciones, haremos referencia al concepto de incidente crítico (IC). Este podría referirse a aquellos sucesos en los que el alumnado universitario en prácticas desestabiliza su identidad profesional y se pone en crisis al superar su umbral emocional (Bilbao & Monereo, 2011). Estos mismos autores señalan que el IC requiere respuestas improvisadas por parte del alumnado que refleja concepciones, estrategias y sentimientos ante esas situaciones muy valiosas para analizar la identidad en acción del futuro docente.

Educación y emociones.

El espacio de las emociones ha tenido una fuerte influencia en nuestro proyecto. La actuación del alumnado en el aula depende directamente de las emociones que emergen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos, experimentan cantidad de emociones relacionadas con sus labor docente en el contexto educativo. Así, autores como Do & Schallert (2004) definen a las emociones como respuestas de corta duración ante determinados estímulos. Existen pocos estudios cualitativos que relacionen las emociones en función de las actividades que realizan los estudiantes (Pekrun & Schutz, 2007; Rowe, Fitness & Wood (2015). Autores como Anttila, Pyhältö, Soini & Piertarinen (2016) indican que las emociones son ingredientes centrales en el aprendizaje de los estudiantes que afectan al rendimiento cognitivo y motivación. Estos mismos autores señalan que el alumnado experimenta una amplia gama de emociones académicas en diversas

actividades proporcionadas por la formación docente. Según Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) las emociones académicas son las emociones que experimenta el alumnado en las distintas situaciones académicas como estudio, enseñanza o aprendizaje. Estudios como los de Antilla, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, (2016), indican que las emociones académicas son ingredientes principales en el viaje del alumnado para ser docente. En la actualidad, el autoconocimiento personal relacionado con nuestro comportamiento y el de los demás es un tema de gran interés (Zamorano, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso, & Zamorano, 2018). Por tanto, sería importante la evaluación de las habilidades emocionales de los futuros docentes desde su formación inicial (Rosal-Sánchez, Moreno-Manso & Bermejo-García, 2018). Estudios como los de Trujillo, Ceballos, Trujillos & Moral (2020), indican que en la formación del profesorado, habría que integrar de modo sistemático las habilidades emocionales. En la docencia se producen muchas interacciones personales que los futuros docentes deben ser capaces de percibir, remarcando la importancia del desarrollo de sus competencias emocionales durante su formación (De Souza & Carbonero (2020).

Convertirse en docente es un viaje cargado de emociones. Autores como Buitrago & Cardenas (2017), remarcen la importancia de las emociones en la búsqueda de la identidad profesional en los docentes en formación. Conocerse a sí mismo, ser conscientes de las propias emociones y causas de nuestros comportamientos así como de los que aquellos que nos rodean son esenciales para el desarrollo de una buena labor docente. Por ello, sería importante conocer las emociones de los futuros maestros mientras aprenden a ser maestros ya que pueden reflejar el aprendizaje durante su formación y las experiencias como maestros en servicio (Eren, 2014; Rowe et al. 2015).

Estudios como los de Bisquerra & Perez (2007) indican que los conocimientos se aprenden mejor si el alumnado es capaz de controlar bien sus emociones. En este sentido, Bisquerra (2003) & Saarni (2000) señalan que esto ocurre cuando el alumnado es capaz de manejar de manera adecuada y en diferentes contextos las emociones consigo mismo y con los demás. Si no se es capaz de controlar las emociones, el profesorado se muestra poco asertivo ante los conflictos producidos en el aula (Jeon, Hur & Buettner, 2016). Un estudio sobre la atribución emocional de futuros docentes de Educación Física, señala que las emociones emergen en el alumnado del deseo de querer lograr una adecuada práctica pedagógica (Mujica & Orellana, 2020).

Autores como Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall, & Lüdtke, (2007), hacen distinción entre emociones positivas (disfrute, esperanza y orgullo) y emociones negativas (ansiedad, ira y aburrimiento; y emociones neutrales (felicidad y tristeza) (Linnenbrink, 2007). En relación con el rendimiento académico, las emociones negativas pueden desviar la atención de la tarea y reducirlo (Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011), mientras que por el contrario, a partir de las emociones positivas el alumnado actúa y piensa de forma distinta (Trigwell, Ellis & Han, 2012) aumentando su creatividad (Fredrickson, 2001). El alumnado en las interacciones que se producen con el contexto, experimenta por un lado, emociones positivas (alegría y emoción), al interactuar con el alumnado y ver cambios en ellos; y por otro, negativas (ansiedad y decepción), en la relación con sus profesores (Timošćuk & Ugaste, 2012). En términos de resolución de problemas, las emociones positivas influyen directamente en el desarrollo profesional generando más ideas y estrategias que mejoran la resolución de los mismos y el trabajo diario (Sutton y Wheatley, 2003). Es importante señalar que las emociones están relacionadas con elementos motivacionales y que sería ideal fomentar la realización de tareas que requieran aplicar el conocimiento aprendido (Anttila et al. 2016).

Diferentes estudios remarcan la influencia de las emociones en la formación inicial del profesorado en relación a la gestión de competencias interpersonales como competencia social e interpersonales como autonomía, conciencia y regulación, durante su desarrollo profesional (García-García & Sánchez Calleja, 2017). En relación a esto, el APS es una estrategia ideal para desarrollar las competencias académicas y el pensamiento crítico del profesorado mientras realiza un servicio en la comunidad (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, & Gil-Gómez, 2018; Yorio & Ye, 2012).

Centrándonos en el último párrafo de este apartado, daremos comienzo a explicar el siguiente apartado del proyecto, el desarrollo de una educación en competencias.

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

En la formación del profesorado existe la responsabilidad de construir profesionales sólidos capaces de abordar la educación del siglo XXI. La educación superior exige una transformación pedagógica que oriente la praxis docente hacia la educación por competencias. El Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha convertido en un método pedagógico que promueve competencias sociales y personales.

En lo que a formación inicial del profesorado se refiere, la universidad lleva bastante tiempo intentando encontrar una metodología que aporte las competencias necesarias al docente para que un futuro pueda desenvolverse sin ningún inconveniente. Así, el ApS y CdA se convierten en herramientas que permiten al alumnado adquirir estas competencias. Como consecuencia, hay cada vez más investigaciones en este sentido. De este modo, emergen constantemente nuevos tipos de ApSU. Además, consideramos clave la integración de los grupos interactivos (CdA) para reforzar el ApSU y optimizar la adquisición de estas competencias por parte del alumnado universitario.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA PROPUESTA.

Considerando lo redactado anteriormente, nuestra propuesta de investigación se centra en llevar a cabo una intervención educativa creada, para ser desarrollada en el aula, a partir del ApSU y con estrategias de éxito de las CdA como son los GI y la TD. En dicha propuesta, el alumnado universitario desarrollará sus competencias docentes y reflexionará sobre sus aprendizajes adquiridos durante el proceso. A continuación desarrollaremos las características de la misma.

¿Cómo se llevará a cabo?

A través de una propuesta de intervención creada a tal efecto que posteriormente veremos con mayor detalle, las actividades que se plantearán, se facilitará al alumnado multitud de oportunidades en las que tendrán experiencias de aprendizajes (observaciones, exploraciones, sentimientos, descubrimientos, creaciones y practica de movimientos, expresiones corporales...).

¿Qué orientación tendrá la propuesta educativa?

Se favorecerán procesos de aprendizaje sobre diferentes tipos y estilos de movimiento para que el alumnado de primaria, a partir del diálogo, pueda organizar: su imagen y esquema corporal, la relación consigo mismo y con los demás, el control de sus emociones...en definitiva, su desarrollo integral como persona.

Entendiendo a los ambientes educativos como espacios en los que se ofrecen al alumnado experiencias de aprendizaje con el objetivo de promoverlos a través de vivencias placenteras que los motiven a explorar, descubrir, conocer, crear, practicar y desarrollar destrezas y habilidades, vinculadas al desarrollo de movimientos y conocimiento de su propio cuerpo, el trabajo educativo llevado a cabo en el proyecto, irá de acuerdo al diagnóstico o evaluación que se tenga del alumnado previamente y en base a las características del currículum para estas edades.

Rol del alumnado universitario en los grupos interactivos:

A continuación, describiremos las funciones del alumnado universitario en la propuesta:

Su actitud será fundamental para lograr una práctica educativa mediadora de aprendizajes que brinde al alumnado la oportunidad de ser ellos mismos los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje. Mientras el alumnado toma sus propias decisiones, estos ejercerán el rol de observar atentamente el desarrollo y evolución de las experiencias del grupo y de cada niño en particular apoyando a la consecución de los objetivos planteados con anterioridad.

Fases de la propuesta de intervención para el alumnado universitario:

En este apartado, haremos referencia a los momentos por los que pasaría el alumnado universitario en la propuesta. En la figura 3, podemos apreciar los tres grandes momentos por los que pasa la propuesta que se realiza de ApSU vinculado a los centros de CdA. Como mostramos en la figura 3, partimos de un tiempo de formación, realizado fuera del horario lectivo en 8 horas de taller. A partir de esta formación, se acude al centro para colaborar con el docente de Educación Física en las clases y muy especialmente en lo que venimos identificando como Pedagogía dialógica corporal. Estamos en la implementación del proyecto que conlleva en simultáneo momentos de reflexión y

evaluación grupal. Por último, en la fase tres, se realiza un espacio de reflexión y análisis de la experiencia mediante tutorías grupales por centros.

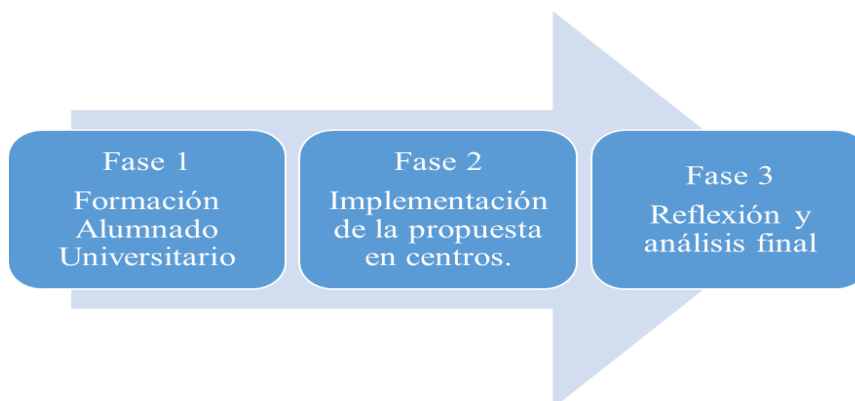


Figura 3. Fases contempladas en el proyecto. Fuente: elaboración propia.

Pedagogía Dialógica Corporal:

Antes de analizar el rol del alumnado de primaria, nos centraremos en la propuesta con la que hemos trabajado en la asignatura de EF. Como hemos indicado con anterioridad, se trata de una propuesta que relaciona actuaciones de éxito de las CdA como son los GI y las TD, basándonos en los principios básicos del ApS.

A continuación, añadiremos las características principales de la misma, que servirán de modelo para adaptar cualquier contenido que se quiera trabajar bajo esta propuesta.

Dicho planteamiento lo hemos denominado Pedagogía Dialógica Corporal, y en ella, como podemos observar en la figura 4, encontramos los siguientes apartados: presentación de la misión, creatividad motora, grupo interactivo corporal, tertulia dialógica corporal. En dicha figura, podemos observar también la planificación orientativa en función de la organización de las clases para un tiempo de 45 a 60 minutos aproximadamente por clase. Esa planificación, no es una planificación cerrada o fija, sino que podría variar en función de los contenidos trabajados y la evolución de los mismos.



Figura 4. Fases de la Pedagogía Dialógica Corporal. Fuente: elaboración propia.

Los GI y las TD adaptados a la EF, como estrategias metodológicas, nos ayudarán a trabajar los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias y transformación social.

Fases de la Pedagogía Dialógica Corporal:

A continuación, desarrollaremos cada una de las fases de esta pedagogía:

Fase 1: Presentación de la misión.

Como vamos en la figura 5, el primer paso de nuestra propuesta nace de la presentación de la misión. Aquí, proponemos la utilización de un canal específico de YouTube. A través de él, y mediante la creación de vídeos introductorios, facilitaremos a nuestro

alumnado los objetivos que debe lograr y las pautas de actuación en cada uno de los retos que se plantean.

Los vídeos tendrán además, el objetivo de llamar la atención de nuestro alumnado y dejarles con las ganas de saber qué pasará. Para ello, se utilizarán personajes y ambientación que les guste en el momento presente de la misión. Esto quiere decir, que partiremos de sus preferencias tanto para la realización de los retos como para la edición de los vídeos de cada una de las misiones.



Figura 5. Captura de vídeo tipo para una de la misiones. Fuente: Youtube, elaboración propia.

Como comentábamos anteriormente, en los vídeos presentaremos al alumnado, por un lado, qué trabajaremos en cada uno de los días de la misión, y por otro, los objetivos que debe cumplir durante la misma (figura 6).



Figura 6. Ejemplos de planificación de la misión en uno de los vídeos. Fuente: elaboración propia.

Esta fase se realizaría durante el primer día de nuestra planificación.

Además, incluiremos un momento en el que daremos a nuestro alumnado el rol que mantendrán durante toda la misión. Aconsejamos que cambien de roles en cada una de las misiones trabajadas. Los roles y la función de los mismos los podemos encontrar en la siguiente figura (figura 7):

LEADER	HELPER	P.E. WORLD	SHERIFF	SPEAKER
				
<ul style="list-style-type: none"> • Aporta Feedback al grupo. • Intenta que todo el grupo trabaje correctamente. • Su MOTIVACIÓN y ENERGÍA siempre están al 200%. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la mano derecha del Leader. • Encargado de ir a por el material que necesite el grupo. • Su capacidad de ORDEN y CUIDADO del material es INFINITA. 	<p>HEALTHY ROLES</p> <p>P.E. Teacher J.Giles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encargado de que todo el grupo esté prestando atención a las explicaciones. • Vela por un buen clima dentro del grupo e intenta solucionar posibles "malentendidos". • Posee un BIENESTAR superlativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la palabra en nombre del equipo y es el encargado de comunicarse con el teacher. • Se encarga de que todos usen correctamente las Call Coach. • Su don es la PALABRA.

Figura 7. Roles cooperativos con los que trabajará el alumnado de primaria. Fuente: elaboración propia.

Fase 2. Creatividad Motora.

El objetivo de esta fase será comenzar el proceso dialógico entre el alumnado, incentivándolo desde la creatividad y la demanda de crear una alternativa motriz a la propuesta base que realizará el o la docente.

Aquí entra en juego el papel del voluntario (aunque no es imprescindible). Como comentábamos en apartados anteriores, el rol que ejercerá el alumnado que participa como voluntario en la propuesta será el de ayuda en la gestión de cada uno de los grupos que se organizarían. En esta fase como vemos en la siguiente tabla 1, podemos localizar cinco momentos diferentes:

Tabla 1. Momentos de la fase Creatividad Motora. Fuente: Elaboración propia.

FASE 2. CREATIVIDAD MOTORA

<i>MOMENTOS</i>	NOMBRE
<i>a</i>	Inicial
<i>b</i>	Momento Dialógico Creativo
<i>c</i>	Momento Aprendizaje
<i>d</i>	Momento Compartir
<i>e</i>	Momento Reflexionar

A continuación, explicaremos cada uno de los momentos de esta fase:

a. Momento inicial:

Comienza con la propuesta del docente de dos o tres actividades pensadas para el aprendizaje de los contenidos a trabajar.

b. Momento dialógico creativo:

El alumnado de primaria, agrupados en subgrupos heterogéneos de 4 a 6, con un voluntaria o voluntario facilitando la gestión del grupo (aconsejable), dispondrán de 10 minutos, aproximadamente, para construir una propuesta motriz alternativa a la planteada por el docente.

c. Momento aprendizaje:

Cada uno de los subgrupos experimentará la propuesta elaborada en los viajes de los grupos como indicábamos en apartados anteriores. Insistiremos que es el momento de aprender para que aprovechen los 15 minutos de los que disponen para este apartado.

d. Momento compartir:

El docente seleccionará alguna de las propuestas realizadas por los subgrupos, para su puesta en común con el resto de compañeros y compañeras.

e. Momento reflexionar:

El diálogo es fundamental en la propuesta, siendo responsabilidad del docente su dinamización. En este apartado, el alumnado deberá reflexionar sobre su comportamiento y actitud en la propuesta.

Fase 3. Grupo Interactivo Corporal.

En esta fase es el momento de poner en juego los principios pedagógicos del aprendizaje dialógico anteriormente mencionados. Durante su desarrollo, nos serviremos del diálogo entre iguales, moderado (a ser posible) por un voluntario o voluntaria en cada uno de los subgrupos. Tal y como mostramos en la tabla 2, aquí podríamos encontrar otros tres momentos o apartados.

Tabla 2. Momentos de la fase Grupo Interactivo Corporal. Fuente: elaboración propia.



<i>FASE 3. Grupo Interactivo Corporal</i>	
<i>MOMENTOS</i>	<i>NOMBRE</i>
<i>a</i>	Construcción
<i>b</i>	Viajar para aprender
<i>c</i>	Reflexión crítica global

a. Construcción.

En este momento, cada uno de los subgrupos, apoyándose en la planilla de ayuda (figura 8), realizará una actividad más compleja donde deberá unir elementos trabajados en la fase anterior y crear sus propias propuestas. Estas propuestas están enfocadas a que pongan en práctica todo lo aprendido durante la misión. Además, se añade un elemento de autoevaluación que añadiríamos a nuestra evaluación.

THE GREAT HEALTHY ADVENTURE

MISSION 3. "THE SAFE RACE"

GROUP NAME _____ CLASS: _____

3rd ROUND

POWER	CREATE A HIGH INTENSITY RACE GAME FOR YOUR GROUP	MATERIAL							
$C=R=3$		1 big cone 1 small cone 1 tennis ball							
DRAW THE GAME									
WE EVALUATE OURSELVES									
NAME	RESPECT			ENERGY			TEAM WORK		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1									
2									
3									
4									
5									

Figura 8. Ejemplo de una de las planillas para una de las misiones de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

En esta figura (figura 8), podemos ver todos los elementos que tendrían que considerar los grupos para la creación de sus propuestas. Además, se añade un elemento de autoevaluación que podríamos añadir a nuestra evaluación.

b. Viajar para aprender.

El objetivo aquí es que cada subgrupo comparta la propuesta creada anteriormente con el resto de los subgrupos. El modelo organizativo sería un trabajo en circuito donde cada subgrupo va rotando de posta en posta. En caso de no poder contar con voluntariado, la organización de los subgrupos debe garantizar la presencia de, al menos, un niño o niña de cada subgrupo que se responsabilizará de explicar la actividad construida por su subgrupo.

Este momento podría combinarse con el anterior si disponemos de tiempo suficiente para su correcta realización. En dicha sesión, el objetivo principal es que cada grupo pruebe todas las propuestas creadas anteriormente en la fase de grupos interactivos.

De este modo, cada grupo tendrá que viajar por todas las actividades y disfrutar de las propuestas que han creado sus compañeros en la sesión anterior. En la siguiente figura podemos observar cómo girarían los grupos en los viajes (figura 9).

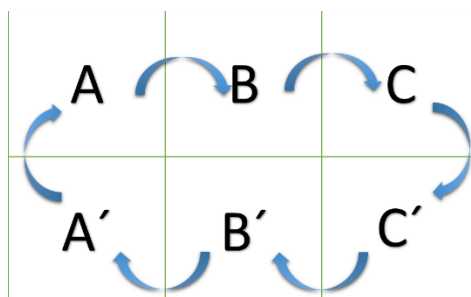


Figura 9. Distribución y forma de girar en los viajes. Fuente: elaboración propia.

c. Reflexión crítica global.

Este es un momento ideal para escuchar la voz de los niños y niñas, sus aprendizajes corporales, las críticas que consideran claves para mejorar, llevar a cabo una autoevaluación, etc... Para llevar a cabo esta fase, precisaremos de una o dos clases, dependiendo de las características del alumnado, su familiarización con la metodología, el contenido de trabajo, el tiempo de clase y todos los aspectos que puedan influir en su correcta realización.

Por último, y para terminar con este apartado, en la tabla 1, podemos observar un ejemplo de planificación por semanas de la propuesta anteriormente explicada:

Tabla 3. Ejemplo de planificación semanal tipo para la propuesta. Fuente: elaboración propia.

SEMANA	DÍA	FASE
1	1	Presentación de la misión.
	2	Sesión de Creatividad Motora al momento 1.
2	3	Sesión de Creatividad Motora al momento 2.
	4	Sesión de Creatividad Motora al momento 3.
3	5	Sesión de Creatividad Motora al momento 4.
	6	Sesión de Creatividad Motora al momento 5.
4	7	Sesión de creación de Grupos Interactivos Corporales.
	8	Sesión de Viajes.

El número de sesiones de creatividad motora al momento estarían determinadas en función del contenido a trabajar, añadiendo o eliminando sesiones según lo indicado.

Fase 4. Tertulia Dialógica Corporal.

En este apartado conoceremos la adaptación que hemos hecho de la actuación de éxito de las CdA (la tertulia dialógica) para combinarla con la asignatura de EF.

¿Qué es la Tertulia Dialógica Corporal?

Se trata de una adaptación de las TD de las CdA en EF. Su base es la construcción de debates, experiencias y diálogo igualitario donde se plantean interrogantes a partir de una lectura, audio o vídeo relacionado con la temática.

A partir de su utilización y en la transformación hacia aulas más inclusivas, podemos estimular en el alumnado la participación, el diálogo y la libertad.

¿Por qué llevar a cabo la TD en EF?

Consideramos que sería positivo poner en práctica esta fase porque es un área privilegiada para tratar el conflicto dentro del ámbito escolar.

La tertulia dialógica es una herramienta muy valiosa para educar al alumnado a partir de valores y el diálogo.

Entre sus características podemos mencionar lo siguiente: Cuenta con un contenido trabajado vinculado a la temática trabajada en cada misión, buscando un enfoque axiológico lo más cercano a las vivencias del alumnado y la realidad actual; el soporte puede ser textual, de audio o vídeo, o apoyarse en varios de ellos, siendo el contenido que marcará el más adecuado para su trabajo; se llevará a cabo una puesta en acción, de modo que al espacio de puesta en común para la reflexión dialógica se suma una segunda parte en la que cada subgrupo debe construir una propuesta motriz para poner en práctica en el aula de EF.

En la siguiente tabla 4, podemos identificar 4 momentos planteados para llevar a cabo su correcto desarrollo:

Tabla 4. Momentos de la Tertulia Dialógica Corporal. Fuente: Elaboración propia.

<i>FASE 4. Tertulia Dialógica Corporal</i>	
<i>MOMENTOS</i>	<i>NOMBRE</i>
<i>a</i>	Concienciación
<i>b</i>	Momento Dialógico
<i>c</i>	Momento Dialógico Corporal
<i>e</i>	Reflexión Crítica

a. Concienciación:

Lo desarrollaremos a partir del soporte escogido que facilitaría la toma de conciencia del alumnado ante la temática que se va a trabajar. Se puede trabajar dentro o fuera del aula. Recomendamos que las lecturas sean fuera del tiempo escolar para optimizar el tiempo.

b. Momento Dialógico:

Lo realizaríamos en el tiempo de clase. Es clave la figura de la persona moderadora (habitualmente, docente de EF), quién marcará los turnos de palabra e incentivará la participación de todo el alumnado.

c. Momento Dialógico Corporal:

Tras los dos momentos anteriores, cada uno de los subgrupos tendrá que preparar y exponer una propuesta motriz acorde con la temática trabajada y que será visualizada por los demás subgrupos.

d. Reflexión Crítica:

Con este momento cerraremos la propuesta. Aquí se realizará la coevaluación de los principales aspectos visualizados en cada una de las propuestas ejemplificadas por los subgrupos.

En definitiva, la incorporación de la tertulia dialógica corporal en EF tiene un enorme potencial para el aprendizaje corporal. Es muy significativa para potenciar el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la solidaridad y la transformación individual y social.

El desarrollo curricular de la propuesta se realiza desde una organización en base a Tarea, Actividades y Ejercicios. Esta estrategia permite un trabajo más sosegado de la propuesta y una mejora adaptación a los contextos donde se desarrolla. Se puede visualizar este planteamiento y su desarrollo en el anexo 8.

Rol del alumnado de primaria:

Serán los protagonistas de su propio aprendizaje. Un protagonismo que irá de la mano de la actitud de los agentes que participen en los GI corporales, es decir los adultos que estén con ellos, serán los encargados de promover ese protagonismo.

Consideraciones organizativas de la propuesta:

El proyecto se organizará por módulos de trabajo. Cada módulo estará compuesto por: descripción, aprendizaje esperado, recursos pedagógicos para organizar el ambiente educativo, ejemplos de experiencias de aprendizaje, ámbitos de experiencias y núcleos de aprendizaje.

La propuesta estará compuesta por diferentes sesiones, relacionadas todas ellas con los cuatro bloques de contenidos del currículo (“el cuerpo y sus habilidades motrices”, “la educación física como favorecedora de salud”, “la expresión corporal”, “el juego y el deporte escolar”), y adaptadas a la estructura de los grupos interactivos propuesta.

Cada día que se lleve a cabo la propuesta estará organizada por 4 o 6 grupos interactivos, en función de la cantidad de alumnos por clase. Los grupos interactivos lo formarán el alumnado de la facultad poniendo en práctica el aprendizaje servicio durante todo el año y los familiares que quieran asistir al centro. El proyecto se llevará a cabo en una de las sesiones semanales de educación física.

Reflexiones finales sobre la Pedagogía Dialógica Corporal:

Es una pedagogía ideal para trabajar cualquier contenido de EF en primaria. Nuestra experiencia nos ha llevado a transitar por cada uno de los bloques del currículo con pleno éxito.

Dicha metodología estaría pensada para trabajar en un período aproximado de 4 semanas, un total de 8 sesiones, 55 minutos aproximadamente por cada clase.

Utilizaremos el aprendizaje cooperativo para trabajar en pequeños grupos (4-5 alumnos por grupo), sobre todo en las fases de creatividad motora al momento, grupo interactivo corporal y viajes.

La figura del voluntariado, aun siendo importante, no es imprescindible, por lo que puede ser perfectamente adaptada a centros que no están dentro del modelo de CdA.

El docente cobra especial relevancia en los tiempos de preparación, transformándose en mediador del aprendizaje durante las clases, que pasan a ser trabajadas desde la horizontalidad y el diálogo permanente.

Rompe con la clásica visión de la sesión para dar continuidad al aprendizaje desde el concepto de la clase de EF. Los tiempos abandonan la rigidez de otros modelos para adaptarse a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

La Tertulia Dialógica es una pieza clave para fomentar aquellos valores democráticos que permitirán al alumnado construir sociedades en armonía con el contexto medioambiental.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.

Nuestro interés nace del conocimiento del entorno social por lo que nos vamos a apoyar en el paradigma interpretativo (Contreras Bello, 2019). En este sentido, este paradigma nos sitúa en el lugar donde haremos visible esa percepción (Denzin & Lincon, 2012). Teniendo en cuenta que este método, resume, define, ilustra, esclarece, explica... (Vasilachis, 2006), y tiene en cuenta la realidad del entorno a interpretar (Sandín Esteban, 2000). Desde nuestra investigación pretendemos comprender cómo se sienten los docentes universitarios en este ámbito y cómo lo experimentan (Garrick, 1999; van Manen, 1990).

Por tanto, podríamos decir que partimos del paradigma de investigación interpretativo, trabajando desde un enfoque evaluativo (Denzin & Lincoln, 2012), en la que analizaremos las reflexiones del alumnado universitario, intentando prestar atención a lo particular y profundo (Nathan & Scobell, 2012b), y ahondar en sus sentimientos y emociones.

METODOLOGÍA CUALITATIVA.

Contreras Bello (2019), señala que la investigación cualitativa es esencial para dar respuesta a los interrogantes que buscan la exploración de conceptos o puntos de vista. A partir de ella, se pretende tener una visión de las percepciones, emociones, sentimientos, experiencias y comportamiento de las personas que participan en un proyecto. Para Moen & Middelthon, 2015, en comparación con la investigación cuantitativa, nos encontramos en un método descriptivo más que predictivo donde el análisis estadístico no encaja. Estos mismos autores, señalan la importancia de dar la oportunidad a los participantes de responder con sus propias palabras, ofreciéndoles preguntas abiertas.

Por tanto, para conseguir los objetivos propuestos, nos situamos dentro de una metodología cualitativa, ya que el grueso de nuestro análisis es interpretativo. Con nuestro análisis queremos conocer y comprender las percepciones del alumnado en una nueva propuesta para la asignatura de EF. Para intentar conseguirlo, hemos indagado en los escritos de los participantes obtenidos de su participación directa en los centros. Por ello, consideramos que una metodología cualitativa era la adecuada. Hemos intentado comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 2010, p42).

Como hemos visto, nuestro estudio comienza de forma inductiva, a partir de los interrogantes de partida (Taylor & Bogdan, 1994). A partir de aquí, nos dirigimos hacia una mirada holística en la que reflexionamos acerca de las percepciones del alumnado universitario. Autores como Denzin & Lincoln, (2012) ponen de manifiesto que la investigación cualitativa consiste en prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman incluyendo entrevistas, grabaciones y notas del investigador. Para Kvale, 2011, el investigador cualitativo se acerca al mundo, entiende y describe para explicar los fenómenos sociales desde el interior.

CONTEXTUALIZACIÓN.

El proyecto se ha desarrollado dentro de un programa de ApSU, puesto en práctica en la asignatura de Educación Física de la facultad de Ciencias de la Educación.

El alumnado de la universidad participó en una propuesta de Comunidades de Aprendizaje gestionando, en colaboración con el docente de la asignatura, todas las actuaciones que se daban en los grupos interactivos puestos en práctica para la asignatura de Educación Física.

Centros participantes.

El proyecto se ha llevado a cabo en distintos centros de Comunidades de Aprendizaje de una comunidad Andaluza. ¿Por qué estos centros? Para su elección nos basamos en el compromiso con el proyecto de comunidades de aprendizaje y el asesoramiento de expertos (centro de profesorado y universidad). Una de las razones importantes de su elección, es que se encuentran situados en contextos de exclusión social de mayor o menor intensidad.

En la tabla 5, podemos ver los 7 centros participantes y la tipología de los mismos:

Tabla 5. Centros participantes y tipología de los mismos. Fuente: Elaboración propia.

	NOMBRE FICTICIO	TIPOLOGÍA
1	HUICI	CONCERTADO PRIVADO
2	DE BURGOS	CONCERTADO PRIVADO
3	SENSAT	CONCERTADO PRIVADO
4	OTERO	PÚBLICO
5	S. ARBOZ	PÚBLICO
6	ROIG	PÚBLICO
7	MISTRAL	PÚBLICO

A continuación, conoceremos las características y el contexto de los centros inmersos en la propuesta.

1. HUICI.

Se trata de un centro, de educación concertada, ubicado en una zona de fuerte exclusión social de la ciudad. El nivel socioeconómico de las familias es medio. Encontramos en el mismo un pluralismo cultural amplio existiendo en sus aulas alumnado de etnia árabe, gitana, musulmana y francesa. Aunque se trata de un centro bilingüe, la lengua común es el castellano. Presenta tres niveles educativos: educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Su pedagogía se basa en los principios y estrategias de las Comunidades de Aprendizaje y trabajo cooperativo. Cuenta con amplias instalaciones y recursos materiales para llevar a cabo su labor docente. Su misión se caracteriza por llevar a cabo una educación integral de la persona, optar por la inclusión e innovación pedagógica y colaborar con la comunidad abriéndoles las puertas para compartir la educación del alumnado.

2. DE BURGOS.

Se trata de un centro, de educación concertada, ubicado en el distrito norte de la ciudad, caracterizado por pertenecer a una zona en riesgo de exclusión social. El nivel socioeconómico de las familias es bajo. Existe un elevado porcentaje de alumnado procedente de familias extranjeras, sobre todo musulmán. Presenta los niveles de: educación infantil, educación primaria, educación especial y educación compensatoria. Respecto a sus infraestructuras, cuenta con las instalaciones necesarias para llevar a cabo una correcta labor docente. Entre sus finalidades educativas destacan por: educación para la transformación social, promoción de la participación de toda la comunidad, evangelizar educando al alumnado, promover y transmitir una educación que capacite para la vida sin distinción de condición social, ideológica, cultural y religiosa.

3. SENSAT.

Este centro, de carácter concertado privado, se encuentra en la zona centro de la ciudad. El nivel socioeconómico de las familias es bajo. En el centro hay alumnado con diferentes culturas, muchos de ellos acogidos al programa de educación compensatoria. Presenta los niveles de educación primaria y educación secundaria. Respecto a las infraestructuras, es

un centro amplio, pudiéndose realizar su labor docente de forma correcta. Entre sus finalidades educativas destacan: regido por los valores cristianos buscan el desarrollo intelectual, afectivo, social, corporal, moral y espiritual de su alumnado.

4. OTERO.

Este centro, de carácter público, se encuentra en una zona próxima al centro de la ciudad. El nivel socio-económico de las familias es bajo. Estas se caracterizan por su implicación en el centro provocando que el mismo se transforme en un centro de CdA. Muestra gran diversidad entre el alumnado en cuanto a su procedencia social y cultural. Presenta los niveles de educación Infantil y Educación Primaria. Cuenta con buenas instalaciones aunque dada la matriculación de los últimos años será necesario llevar a cabo ampliaciones para acoger a las unidades previstas. Entre sus orientaciones metodológicas destacan: priorizar la reflexión y el pensamiento crítico, contextualización de los aprendizajes, potenciación de la lectura, fomento del autoaprendizaje, fomento de la aceptación mutua y cooperación, implicación de las familias, interacción con el medio y uso de metodologías activas.

5. S. ARBOZ.

Este centro, de carácter público, se encuentra situado en la zona centro de la ciudad. Aunque se encuentra cerca del centro, recoge familias con nivel socioeconómico medio-bajo. Destaca por su gran multiculturalidad, en gran parte por la localización del centro ya que se trata de un área de granada con bastante población inmigrante. Presenta los niveles de educación infantil y educación primaria. Es un centro pequeño en cuanto a su infraestructura, ya que varias aulas tienen un uso compartido (comedor, aula y gimnasio). Entre sus orientaciones metodológicas destacan: trabajo colaborativo dirigido a lograr el desarrollo integral del alumnado, actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje, escuela inclusiva, apadrinamiento lector, semanal cultural, voluntariado, bilingüismo, trabajo por proyectos.

6. ROIG.

Este centro, de carácter público, se encuentra situado cerca del centro de la ciudad. El nivel socioeconómico de las familias es medio bajo. Cuenta con un nivel sociocultural heterogéneo, incrementándose el alumnado de distinto origen étnico durante los últimos años. Además, existe un elevado número de alumnado con diversidad funcional. Presenta

los niveles de educación infantil y educación primaria. Es un centro grande respecto a sus infraestructuras, contando con numerosos espacios. Entre sus orientaciones metodológica destacan: desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en su plan de Centro, desarrollo de las competencias básicas, promoción de una cultura colaborativa, fomento de la participación, resolución de conflictos, mejora de las relaciones interpersonales, educación en valores, crecimiento personal y transformación social.

7. MISTRAL.

Este centro, de carácter público, se encuentra ubicado en la zona centro de la ciudad. El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo. Cuenta con una gran riqueza multicultural y multiétnica, contando con catorce nacionalidades distintas. Presenta los niveles de: segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación especial (aula de apoyo a la integración y aula de audición y lenguaje). Respecto a sus infraestructuras, consta de dos edificios, en los que se reparten los niveles, en el primero desde infantil a 2º de primaria, y en el segundo, de 3º a 6º. Entre sus orientaciones metodológicas destacan: lograr que el alumnado adquiriera instrumentos para acceder a la sociedad de la información, conseguir la máxima coordinación entre profesorado, familiares y voluntariado respecto al proyecto de centro, participación conjunta de toda la comunidad, creación de un clima de altas expectativas, centrar objetivos hacia el aprendizaje y potenciar la inclusión como eje vertebrador del centro.

Alumnado universitario participante.

Nuestra investigación se ha desarrollado con el alumnado del grado de Educación Primaria, para la asignatura de Enseñanza de la Educación Física. En la siguiente tabla 6, se puede observar su distribución porcentual por centros y sexos. Concretamente han participado 46 estudiantes.

Tabla 6. Distribución de estudiantes por centros y sexo. Fuente: elaboración propia.

Centro	HUICI	DE BURGOS	SENSAT	OTERO	S.ARBOZ	ROIG	MISTRAL
Nº Alumnos Tt.	20	1	5	9	5	5	1
Sexo Masculino	0	0	2	3	1	0	0
Sexo Femenino	20	1	3	6	4	5	1

La participación en el proyecto ha sido totalmente voluntaria, pudiendo justificar así la alta motivación inicial en la participación.

ESTRATEGIAS DE LA PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Durante este apartado, desarrollaremos las estrategias llevadas a cabo para la producción y el análisis de la información. En un primer lugar conoceremos cómo hemos elaborado el marco teórico previo del proyecto, donde conoceremos los pasos llevados a cabo para la búsqueda de texto y la estrategia con matrices; y un segundo lugar, donde analizaremos la producción de información y construcción de categorías en los tres momentos anteriormente mencionados: antes, durante y después.

Elaboración de nuestro marco teórico previo.

En este apartado explicaremos todos y cada uno de los pasos que hemos realizado para la elaboración del marco teórico previo de nuestro proyecto. Para ello, hemos llevado un análisis sistemático de fuentes documentales escritas con el objetivo de poder interpretar la realidad de nuestro modelo (García, 2014).

Los conceptos clave utilizados en la búsqueda documental fueron los siguientes:

- En español: Educación Física, deporte, actividad física, aprendizaje servicio, aprendizaje por servicio, aprendizaje y servicio, aprendizaje experiencial, aprendizaje comunitario, comunidad de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, voluntariado en comunidades de aprendizaje.
- En inglés: Physical education, sport, physical activity, service-learning, service learning, service for learning, service and learning, experiential learning, community learning, learning community, learning communities, interactive groups, communities learning volunteers.

El siguiente paso es realizar la búsqueda utilizando la Lógica Booleana. En nuestro caso, utilizamos los operadores de **AND** y **OR**, teniendo en cuenta que el primero restringe una búsqueda y el segundo la amplía. Además, incluimos en las búsquedas el uso de los paréntesis, a partir de los cuales podemos determinar el orden de uso de los operadores.

Teniendo claro este procedimiento, a continuación, en la tabla 4 mostramos un ejemplo del texto que incluiríamos en las bases de datos para realizar la búsqueda utilizando esta estrategia:

Tabla 7. Ecuación para la búsqueda booleana. Fuente: elaboración propia.

BÚSQUEDA BOLEANNA	
Español	TITLE-ABS-KEY (("educación física" OR deporte OR "actividad física") AND (aprendizaje-servicio OR "aprendizaje servicio" OR "aprendizaje por servicio" OR "aprendizaje y servicio" OR "aprendizaje experiencial" OR "aprendizaje comunitario") AND ("comunidad de aprendizaje" OR "comunidades de aprendizaje" OR "grupos interactivos" OR "voluntariado en comunidades de aprendizaje"))).
Inglés	TITLE-ABS-KEY (("physical education" OR sport OR "physical activity") AND (service-learning OR "service learning" OR "service for learning" OR "service and learning" OR "experiential learning" OR "community learning") AND ("learning community" OR "learning communities" OR "interactive groups" OR "communities learning volunteers"))).

Búsqueda de conceptos clave.

A continuación, haremos referencia a los pasos llevados a cabo en el comienzo de nuestro análisis. Partimos de una clasificación de los artículos en función de palabras claves indicadas en el apartado anterior. De este modo, tendríamos un conjunto de nodos (o espacios) en los cuales estarían incluidos los artículos que contuviesen esos conceptos.

Este apartado tiene como objetivo la clasificación y creación de categorías (nodos) de los conceptos que utilizaremos para extraer la información de los artículos. Finalmente, el objetivo principal de la elaboración de una “matriz marcos de trabajo” es resumir todos los artículos teniendo en cuenta las palabras clave para facilitar la construcción del marco teórico. Una vez completado este apartado, podremos exportar la matriz como documento Excel y comenzar con el análisis de las referencias bibliográficas estructuradas en función de nuestros conceptos clave.

En la tabla 8, podemos ver un resumen de los pasos a llevar a cabo para completar este apartado:

Tabla 8. Resumen de los pasos dados para la búsqueda de texto. Fuente: elaboración propia.

Paso 1

Consulta Búsqueda de Texto. Pulsaremos la opción de “Consulta” y escogeremos la opción de “Búsqueda de texto”.

Paso 2

En este paso, incluiremos todos los conceptos clave para realizar la clasificación. Por ejemplo “educación física”. Tendremos que seleccionar también los elementos en los que queremos realizar la búsqueda. Para ello señalaremos una de las carpetas de los elementos internos que creamos en el apartado anterior.

Paso 3

Podremos extender el contexto de la referencia para que nos aparezca más texto. En nuestro caso hemos utilizado el concepto personalizado con 30 palabras. Le daremos a aceptar y ejecutaremos la consulta. Si queremos guardar la búsqueda al proyecto también tenemos esa posibilidad.

Paso 4

Guardaremos el resultado en Nodos. Crearemos un nodo para cada concepto analizado.

Estrategia con matrices para resumir los artículos encontrados.

Con la realización de este apartado se pretende resumir todos los artículos teniendo en cuenta las palabras clave para facilitar la construcción de nuestro marco teórico. En la siguiente tabla 9 podemos ver los pasos a realizar para la consecución de este objetivo.

Tabla 9. Estrategia con matrices. Fuente: elaboración propia.

Paso 1

Convertir en “casos” los elementos internos. “Seleccionar todos” y “crear como casos”.

Paso 2

Pulsar la opción de “Crear matriz marcos de trabajo”.

Paso 3.

En este paso indicaremos los apartados que queremos analizar.

Por un lado, en las filas podremos incluir todos los casos creados en el apartado anterior. Por otro lado, en las columnas, añadiremos los nodos que hemos creado anteriormente sobre los conceptos clave que queremos buscar en la bibliografía.

Paso 4.

Ejecutaremos la matriz. Observaremos que aparece vacía.

Paso 5.

Señalar la opción “Analizar”, “Matriz de marcos de trabajo”, “resumir automáticamente”. Con este paso, nuestra matriz se llenará de contenido y podremos empezar a analizar la bibliografía señalada en base a los conceptos analizados.

Procedimiento de análisis de la información y construcción de categorías.

En este apartado, entraremos a analizar el procedimiento llevado a cabo para la producción de información y construcción de categorías de los tres momentos anteriormente mencionados: el antes, durante y después de nuestra propuesta. En todos ellos, conoceremos los instrumentos que hemos utilizado para la producción de información, así como, la categorización realizada.

El antes de nuestra propuesta.

En este apartado, describiremos el proceso llevado a cabo para comenzar el análisis con el sueño del voluntario.

Para el análisis del sueño del voluntario.

Para la realización de los incidentes críticos (Deeley, 2016) se construyó un formulario en Google drive a través del cual los estudiantes realizaban el relato de los incidentes vividos junto a una reflexión crítica sobre los mismos. En él se le solicitaba que realizara una reflexión crítica acerca de sus inquietudes ante el proyecto y dando respuesta a los interrogantes de: motivaciones para realizar el ApSU y perspectivas de dedicación; experiencia previa similar o en línea con trabajo de voluntariado, participación en escuelas deportivas, además de las competencias que considera que posee y le pueden facilitar la realización del ApSU propuesto.

Respecto a la estructura del cuestionario: el alumnado universitario y antes de realizar la propuesta de ApSU contestó a las siguientes preguntas: motivos para hacer ApS, Nivel de esfuerzo ApS, qué puedo aportar, qué competencias tengo y qué puedo recibir.

Nuestro análisis ha seguido la propuesta planteada por Trigueros, Rivera & Rivera (2017, 2019) y Trigueros, Rivera, Moreno & Muñoz (2016). Se ha realizado un análisis categorial, partiendo de los interrogantes planteados en el cuestionario abierto, en combinación con una categorización inductiva. Para su realización se ha contado con la ayuda del software NVivo.

El punto de partida inductivo se ha concretado en una identificación de los conceptos clave mediante una frecuencia de palabras de las narrativas aportadas por el alumnado. Como podemos ver en la figura 10, se establecieron cinco grandes categorías coincidentes con los interrogantes mencionados anteriormente y que se identifican como: motivaciones previas, nivel de esfuerzo y compromiso, competencias que identifica en su persona para afrontar el reto del ApsU, qué piensa que puede aportar al proceso y que perspectivas de aprendizaje tiene una vez finalizado el ApSU.

Name	Files	References
Motivos para hacer APS	1	36
Aprendizaje	1	6
Docencia	1	7
Experiencia	1	14
Oportunidad	1	6
Nivel de esfuerzo ApS	1	36
Máximo	1	13
Medio	1	11
Qué competencias tengo	1	36
Ayuda	1	4
Con. Activ.	1	7
Conocimientos	1	3
Creatividad	1	4
Empatía	1	3
Paciencia	1	6
Qué puedo aportar	1	36
Cursos	1	5
Exp. niños	1	25
Qué puedo recibir	1	36
Actividades	1	7
Aprendizaje	1	9
Metodología	1	8

Figura 10. Categorías analizadas para el sueño del voluntario. Fuente: datos de la investigación.

El análisis parte de 180 referencias aportadas por el alumnado sobre los grandes temas identificados. Una vez identificados desde la frecuencia de palabras los conceptos más reiterados en los discursos, nos quedamos con los 50 más significativos que fueron categorizados en cada una de las cinco categorías identificadas. La recategorización de cada una de ellas nos llevó a identificar las subcategorías que se muestran en la figura 5; quedando constituida la codificación axial que nos servirá de punto de partida para realizar el posterior análisis e interpretación de los resultados.

El durante de nuestra propuesta.

Aquí conoceremos el procedimiento llevado a cabo para la recogida de información y estructuración de categorías para el análisis de: gestión de aula, emociones, competencias y tertulia dialógica corporal. Conoceremos los instrumentos utilizados en cada apartado para la producción de información, así como las categorías que hemos construido para su análisis.

Para el análisis de la gestión de aula.

La técnica de recogida de información se ha llevado a cabo a partir del análisis de la narrativa personal del alumnado mediante la realización de incidentes críticos vividos durante el proceso (Rivas, Leite & Cortés, 2011; Samaniego, Miguel & Devis, 2011). Para la recogida de información de los incidentes críticos, se elaboró un formulario de Google Drive en los que el alumnado realizaban una reflexión crítica sobre los incidentes vividos en clase (Deeley, 2016).

Para este apartado, nuestro análisis comienza a partir de una frecuencia de palabras para localizar así, los conceptos más representativos en la gestión de aula y poder codificar las unidades de significado generadas en cada una de las categorías que se han ido definiendo y que han girado en torno a la siguiente nube de palabras (figura 11).



Figura 11. Nube de conceptos sobre los incidentes en la gestión de aula. Fuente: Datos de la investigación, elaboración propia.

Partiendo de la frecuencia de palabras, se analizaron 1708 referencias relacionadas con los incidentes en la gestión de aula. Teniendo en cuenta los 100 conceptos más frecuentes se llevó a cabo una categorización viva en base a los siguientes ejes o categorías (Figura 12):

017. GESTIÓN DEL AULA	1	1708
0171. Actividad	1	89
0172. Juego	1	78
0173. Clase, grupo, compañeros	1	80
0174. Profesor, docente, maestro	1	210
0175. Situación	1	120
0176. Problema	1	115
0177. Tiempo	1	90
0178. Educación	1	59
0179. Equipo	1	53
0180. Comportamiento	1	35
0181. Atención	1	93

Figura 12. Categorías analizadas en la gestión de aula. Fuente: Datos de la investigación, elaboración propia.

Tras la realización del árbol de nodos (Figura 12), se llevó a cabo una matriz de codificación que relacionaba las categorías del árbol con diferentes momentos: aprendizaje, narración, problema, reacción y reflexión.

Para el análisis de las emociones.

Las herramientas utilizadas para producir la información se han basado en la narrativa personal del estudiante a través de una reflexión realizada al final del proceso (Memoria ApSU) y la realización de un Diario Reflexivo desde la identificación de los incidentes críticos vividos a lo largo del mismo (Méndez-Leite, Cortés, & Rivas, 2017; Pérez-Samaniego, Fuentes, & Devís, 2011). Para la realización de los incidentes críticos (Deeley, 2016) se construyó un formulario en Google drive a través del cual los estudiantes realizaban el relato de los incidentes vividos junto a una reflexión crítica sobre los mismos. Debemos tener presente que la participación del alumnado es voluntaria, por lo que la motivación inicial es alta.

El proceso de análisis ha sido mixto, ya que las categorías han sido creadas desde la propuesta de Bisquerra (2016), pero teniendo presentes las emociones expresadas por el alumnado. Podríamos enmarcar el modelo de análisis en un enfoque categorial de las emociones narradas por los participantes. Apoyándonos en el software NVivo 12, el inicio ha venido marcado por una frecuencia de palabras derivadas para localizar las emociones clave y poder codificar las unidades de significado generadas en cada una de las categorías que se han ido definiendo y que han girado en torno a tres ejes: emociones positivas, negativas y ambiguas (Figura 13).

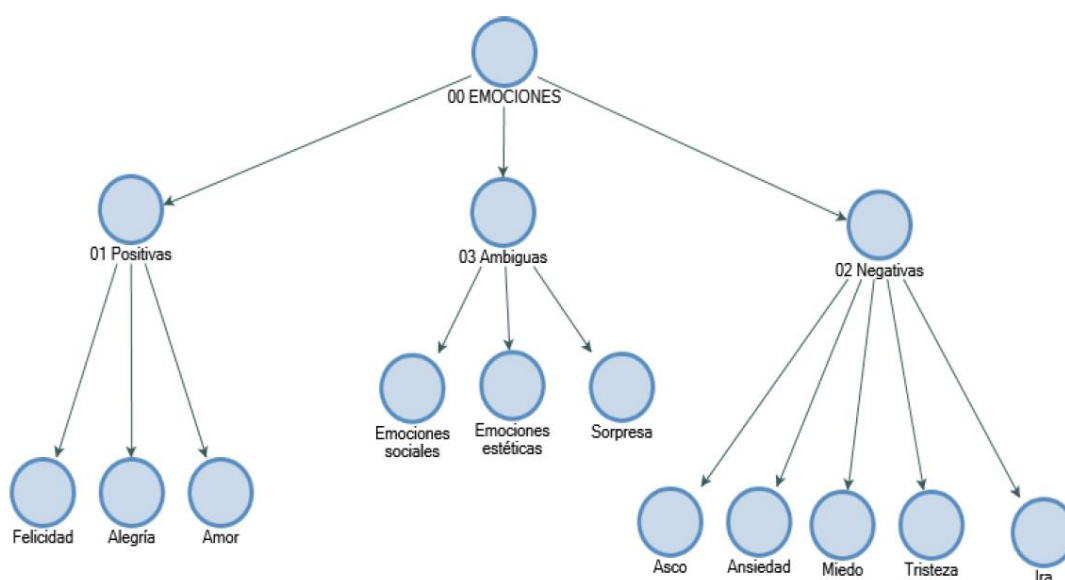


Figura 13. Árbol axial de categorías de codificación. Fuente: datos de la investigación.

Para el análisis de la tertulia dialógica corporal.

Otros materiales importantes que queremos destacar del proyecto son los utilizados para analizar la TDC. Para ello, hemos utilizado diferentes materiales que pasamos a identificar:

Audio visual “Juego Limpio en el Deporte”. Creado al efecto para tal fin, tiene una duración de dos minutos. Como hemos comentado anteriormente, consiste en una noticia sobre los incidentes violentos sucedidos en un partido de fútbol juvenil entre padres. Presenta dos partes: noticia televisiva seguida de la visualización del decálogo de Juego Limpio ya mencionado. Ver vídeo en: <http://xurl.es/28g9l>

Decálogo de Juego Limpio (figura 15). Extractado de una propuesta de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, comentado anteriormente.

Decálogo del Juego Limpio para todos (Jugadores, Padres y Entrenadores)

- 1.- LOS JUGADORES SON TUS COMPAÑEROS Y AMIGOS
- 2.- APLAUDE EL BUEN JUEGO Y EL ESFUERZO.
- 3.- COMPARTE EL TRIUNFO CON LOS DEMÁS
- 4.- ES IMPORTANTE GANAR, PERO LO ES MÁS SABER PERDER.
- 5.- RESPETA A TUS RIVALES. CUMPLE LAS REGLAS DEL JUEGO.
- 6.- EN EL DEPORTE Y EN LA VIDA RESPETA PARA SER RESPETADO.
- 7.- PARTICIPA Y JUEGA CON JÓVENES DE LOS CINCO CONTINENTES.
- 8.- COMPITE SIN PROVOCAR LESIONES Y AYUDA CUANDO SE PRODUZCAN.
- 9.- LAS DECISIONES DE TU PROFESOR O ENTRENADOR SE TOMAN EN BENEFICIO DE TODOS.
- 10.- SÓLO UNA ALIMENTACIÓN SANA Y EQUILIBRADA MULTIPLICA TU RENDIMIENTO DEPORTIVO.

Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.

PRIMERO: Tienes que subrayar los dos puntos más importantes que tendrían que respetar, los jugadores, padres y entrenadores cuando jugamos un partido de cualquier deporte. Piensa y di por qué has subrayado esos puntos y no cualquiera de los otros.

SEGUNDO: ¿Qué piensas de todo lo que has visto en el vídeo? Di lo que te ha llamado más la atención.

Figura 15. Decálogo del Juego Limpio. Fuente: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.

Plantilla de anotación de la secuencia de intervenciones. Se utiliza para facilitar la posterior transcripción de la grabación de la tertulia. Es realizada por la investigadora, facilitándole un primer análisis en paralelo del discurso de la tertulia.

Grabadora digital. Con la finalidad de registrar el audio en la tertulia. Al ser menores de edad no hemos creído conveniente realizar grabación de vídeo, a pesar de contar de la correspondiente autorización. Esto nos facilita naturalizar la grabación y preservar la identidad de los participantes.

Cartel identificador. Se ha utilizado para facilitar el trabajo de transcripción al identificar con un número a cada participante. Es una herramienta útil cuando realizamos grabación de narrativas orales en colectividad.

Para la realización de análisis se ha utilizado el programa NVivo 12, ya que este es un software destinado a la indagación cuando la información producida es de tipo textual y no numérica. Siguiendo a Trigueros, Rivera y Rivera, (2017), al utilizar una metodología de análisis cualitativo, hemos querido partir de la emergencia de la información, esto significa que las categorías “nodes”, se construyen a partir del discurso de los participantes, no partiendo de la identificación previa de la misma.

Paso 1: Preparación y codificación de la información.

Una vez incorporada la transcripción realizada en Word al proyecto “Tertulia Dialógica” creado con el software NVivo 12, se ha procedido a su categorización y codificación partiendo de los conceptos relevantes que han ido emergiendo. Esto nos ha posibilitado identificar los conceptos claves que han sido transformados posteriormente en categorías (figura 16). Agrupados en un sistema de categorías, se parte de un Node central: juego Limpio, para abrir Dos grandes subcategorías organizadoras: Decálogo, que recoge dentro de ella las alusiones que se han realizado a los valores que propugna, y Otras categorías, las que se identifican los discursos realizados en positivo y negativo a lo largo de la tertulia. Las dos primeras, a su vez, se ramifican en: Actitudes positivas y negativas. No se entra a la definición de las mismas, ya que el propio concepto identifica perfectamente el sentido del discurso.

Nodos			
Nombre	Recursos	Referencias	
Juego limpio		0	0
Decálogo		1	31
01 compañerismo		1	2
02 Actitud		1	1
03 generosidad		1	1
04 partipar		1	2
05 respeto		1	7
06 humildad		1	6
07 tolerancia		1	2
08 deportividad		1	10
09 equipo		0	0
10 salud		0	0
Otras categorías		1	57
Actitudes negativas		1	40
Humillado		1	4
Inmadurez		1	3
Mal ejemplo		1	8
Miedo		1	5
Violencia		1	20
Actitudes positivas		1	7
Arrepentimiento		1	3
Verguenza		1	4
Familia		1	5
Medidas a tomar		1	5

Figura 16. Categoría de análisis para la TD. Fuente: datos de la investigación.

A continuación, se han generado los “Casos” mediante una búsqueda selectiva del discurso de cada uno de los participantes. Como se puede ver en los resultados, hemos jugado con “apodos” para ocultar la identidad de las personas, utilizando en este caso nombres de jugadores del R. Madrid y del F.C. Barcelona. Esto nos ha permitido la creación del atributo "sexo" y asignar su correspondiente valor a cada uno de los participantes. Posteriormente ha sido utilizado en el análisis categorial realizado.

Paso 2: análisis de la información.

Este paso se ha realizado en tres momentos consecutivos: Localización de conceptos claves desde la utilización de la “Frecuencia de palabras”; Análisis singular de conceptos presentes en los participantes y Análisis particular en base al sexo. Estos tres momentos se desarrollan con amplitud en la descripción e interpretación de resultados.

Paso 3: elaboración del informe final.

Una vez cerrados los pasos anteriores estamos en disposición de proceder a la redacción del informe final que se construye desde los apartados anteriores visualizados en el paso 2, junto a cierre del mismo con las conclusiones finales.

El después de nuestra propuesta.

Por último, explicaremos el instrumento y la categorización llevada a cabo para el análisis del último apartado de nuestro proyecto, a partir de las memorias finales del alumnado.

Para el análisis de las memorias.

Las herramientas utilizadas para producir la información se han basado en la narrativa personal del estudiante a través de una reflexión realizada al final del proceso (Memoria ApSU) y la realización de un Diario Reflexivo desde la identificación de los incidentes críticos vividos a lo largo del mismo (Rivas, Leite & Cortés, 2011; Méndez-Leite, Cortés, & Rivas, 2017; Samaniego, Miguel, & Devis, 2011).

La realización de este análisis tiene como objetivo analizar el después de nuestra propuesta. Para ello, se han analizado las memorias finales de los participantes. En total se han analizado 66 memorias.

Dicho análisis ha partido de una consulta de frecuencia de palabras para localizar los conceptos más representativos en las mismas.

A partir de aquí, en un primer lugar nos centramos en analizar los aprendizajes obtenidos por el alumnado en base a 4 apartados: aprendizajes personales, aprendizajes sociales, aprendizajes procedimentales y aprendizajes cognitivos.

En la siguiente figura (figura 17), podemos observar cuáles fueron los 10 conceptos más representativos relacionados con los aprendizajes personales:

○ 021. PERSONALES	65	65
○ Adaptabilidad	24	31
○ Autocontrol	30	33
○ Autoestima	29	32
○ Ayudado	17	33
○ Cariño	11	11
○ Escuchar	42	55
○ Paciencia	17	19
○ Respeto	9	11
○ Tolerancia	13	14
○ Voluntariado	11	11

Figura 17. Categorías analizadas para los aprendizajes personales. Fuente: datos de la investigación.

En la próxima figura (figura 18), podemos ver los 10 conceptos más representativos relacionados con los aprendizajes sociales:

○ 022. SOCIALES	65	65
○ Compañeros	22	26
○ Conflictos	10	11
○ Diálogo	35	50
○ Empáticos	24	26
○ Equipo	46	63
○ Liderazgo	20	22
○ Participar	10	11
○ Personas	17	22
○ Relación	16	20
○ Sociabilidad	14	15

Figura 18. Categorías analizadas para los aprendizajes sociales. Fuente: datos de la investigación.

En la siguiente (figura 19), podemos observar los 10 conceptos más representativos para los aprendizajes procedimentales:

<input type="radio"/>	023. PROCEDIMENTALES	64	64
<input type="radio"/>	Adquirir	10	11
<input type="radio"/>	Aprendiendo	37	66
<input type="radio"/>	Capacidades	18	23
<input type="radio"/>	Dificultad	20	21
<input type="radio"/>	Diversidad	7	9
<input type="radio"/>	Experiencia	15	22
<input type="radio"/>	Explicar	12	20
<input type="radio"/>	Organizarse	42	56
<input type="radio"/>	Problemas	18	22
<input type="radio"/>	Resolver	25	30

Figura 19. Categorías analizadas para los aprendizajes sociales. Fuente: datos de la investigación.

En la última figura (figura 20) de este apartado, podemos ver los 10 conceptos más representativos para los aprendizajes cognitivos:

<input type="radio"/>	024. COGNITIVAS	54	54
<input type="radio"/>	Actividades	35	61
<input type="radio"/>	Aplicación	20	23
<input type="radio"/>	Diseño	10	15
<input type="radio"/>	Enseñar	5	5
<input type="radio"/>	Fundamental	5	7
<input type="radio"/>	Habilidades	5	5
<input type="radio"/>	Importancia	7	8
<input type="radio"/>	Motivar	5	6
<input type="radio"/>	Observar	8	8
<input type="radio"/>	Saber	6	7
<input type="radio"/>	Valores	7	8

Figura 20. Categorías analizadas para los aprendizajes cognitivos. Fuente: datos de la investigación.

En relación con las memorias finales, el último apartado que analizamos ha sido la evaluación global de la propuesta. Aquí como se indica en la siguiente figura (figura 21), hemos realizado la categorización de 4 apartados: aspectos generales, aspectos positivos, aspectos negativos y grupos interactivos. En un primer vistazo, podemos observar que los aspectos positivos han sido más que los negativos, aspecto que analizaremos en el siguiente apartado.

○ 03. EVALUACIÓN GLOBAL	65	65
○ Aspectos Negativos	19	20
○ Aspectos Positivos	49	68
○ Consideraciones Generales	18	19
○ Grupos Interactivos	8	8

Figura 21. Categorías analizadas para la evaluación global de la propuesta. Fuente: datos de la investigación.

Criterios de calidad.

Los criterios de calidad en la investigación cualitativa pretenden el acercamiento de los investigadores a los procesos y fenómenos sociales y su relación con el entorno mediante la utilización de herramientas metódicas. Aunque a lo largo del tiempo, se han realizado numerosos trabajos sobre principios de calidad de la investigación cualitativa (Cohen & Crabtree, 2008), podríamos remarcar que existen cuatro dimensiones a tener en cuenta: sensibilidad del contexto; compromiso y rigor; transparencia y coherencia; e impacto e importancia (Yardley, 2000, 2017).

Uno de los aspectos importantes que hemos indicado en este primer párrafo, es la relación que existe entre el investigador y el contexto. Nuestro objetivo como investigadores cualitativos, es entender el contexto y teorizarlo, tomando conciencia de las perspectivas y entorno de los participantes. En relación a esto, es importante tener en cuenta que puede

existir una influencia entre lo que dicen los participantes del proyecto y lo que interpreta cada investigador. Es necesario, mostrar una sensibilidad especial a los datos generados considerando el discurso de los participantes, así como las teorías de autores que sustentan dicho discurso. Durante el proceso de investigación, el investigador debe demostrar su compromiso y rigor en la recogida de datos realizando un análisis detallado y profundo sobre los métodos empleados para tal efecto. La transparencia del estudio significa que el lector debe poder ver con claridad desde dónde se derivó la interpretación de los datos, así como el conocimiento útil generado a partir de los mismos.

Los criterios de calidad de todas las investigaciones deben servir de ayuda para poder reflexionar y justificar todos los métodos que han puesto en práctica los investigadores durante sus proyectos. Según diferentes autores (Guba & Lincoln, 1985; Ruiz e Ipizua, 1989; Castillo & Vásquez, 2003; Franklin & Ballau, 2005; y Mertens, 2005), existen cuatro criterios comunes para evaluar la calidad científica en una investigación cualitativo: la dependencia o grado de equivalencia entre la recolección de datos y realización del análisis con obtención de resultados similares entre distintos investigadores; la credibilidad o correspondencia (Miles & Huberman, 1984; Denzin & Lincoln, 2008), conseguida cuando la información recopilada por el investigador produce hallazgos desde la aproximación de los pensamientos y sentimientos de los participantes; la auditabilidad que permite al investigador sumergirse en la realidad estudiada para comprenderla e interpretarla desde su propio contexto; y la transferibilidad o aplicabilidad, existiendo la posibilidad de ampliar los resultados a otros participantes.

Para conseguir los criterios anteriormente mencionados, podríamos resumir las siguientes técnicas que apoyan la calidad de la investigación cualitativa (Whittemore et al., 2001): revisión por pares como apoyo y mejora del rigor de la investigación (Sandelowski, 1995); participación de forma libre por parte de los participantes (Houghton et al., 2013); triangulación como seguridad de contraposición y comparación constante de distintas miradas hacia el estudio mediante diferentes fuentes de información, diferentes investigadores, diferentes métodos, diseños y teorías (Denzin, 1978, 1995; Cerdá, 2002); posibilidad de transferencia de los hallazgos a otros contextos a partir de la descripción del informe (Baillie, 2009); auditoría, u organización y registro de todas las decisiones e ideas que ha tenido el investigador durante el proyecto, para así permitir que otro investigador pueda realizar un estudio similar al original (Guba & Lincoln, 1985; Huberman & Miles, 2000); revisión de la literatura y metodología empleada (Strauss &

Corbin, 2002); muestreo completo a partir de un número de participantes suficiente para la investigación; descripción detallada del proceso; y utilización de referencias bibliográficas actualizadas.

Criterios de calidad y consideraciones éticas.

En cuanto a los criterios de calidad hemos tenido en cuenta la propuesta de (Lincoln y Guba, 1990) que identifica cuatro aspectos a tener en cuenta: credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. La credibilidad ha sido trabajada desde una recogida minuciosa y selectiva del material, junto con la verificación de los resultados obtenidos con los participantes. En cuanto a la aplicabilidad, se ha realizado una selección intencionada de los participantes, entrando en una descripción exhaustiva de los resultados, aportados. Respecto a la consistencia, se describen las técnicas de producción de la información, así como los atributos de los participantes y su contexto de pertenencia. Por último, la neutralidad se ha apoyado en la utilización de descriptores de baja inferencia, la comprobación de los participantes y una producción de datos mecánica.

Las implicaciones éticas en la producción de información han tenido un peso importante en la investigación científica en los últimos años. En los estudios de investigación, es necesario tener presente una conciencia ética sobre las condiciones en las que se adquiere el conocimiento, así como de los procedimientos de producción y elaboración del mismo, para que los agentes participantes sientan comodidad y seguridad durante el proceso. Antes de llevar a cabo el proceso, todos deben ser informados de la planificación de la investigación y preguntados por su participación.

En la presente investigación, hemos respetado los principios básicos de acuerdo a los criterios éticos y a las normas legales vigentes de la Universidad de Granada. Se ha llevado a cabo un consentimiento informado tanto para el alumnado universitario participante, así como para la participación de los centros respecto a la asistencia por parte del alumnado universitario a sus aulas, así como para la utilización de la información recopilada en los mismos. Para ello, se solicitó a los agentes participantes el conocimiento informado a partir de la autorización de los mismos para el desarrollo de la propuesta, con el mantenimiento en todo momento del valor de confidencialidad de los mismos, confirmando por tanto a autores como Bricki & Green (2007). Estos principios se

corresponden con los cuatro principios propuestos por Beauchamp & Childress (2019): autonomía y respeto del individuo; hacer el bien; no malversación; y justicia.

Todo lo anteriormente mencionado llevado a cabo desde la posición de los participantes en el centro de nuestras decisiones, considerando y velando en todo momento, por su bienestar (Stutchbury & Foz, 2009). Además de los criterios anteriormente mencionados, hemos cumplido con los valores de: honestidad, responsabilidad, rigor, abolir los conflictos de intereses y evitar las desviaciones del correcto ejercicio de la investigación.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Durante este apartado nos centraremos en analizar los resultados obtenidos desde tres momentos: antes, durante y después. En cada uno de ellos analizaremos distintos apartados por los que ha pasado el alumnado durante la propuesta.

En el “antes”, nos centraremos en conocer cuáles son las percepciones previas del alumnado desde el sueño del voluntario.

En el “durante”, analizaremos el diario del alumnado centrándonos en los incidentes críticos con los que analizaremos aspectos generales sobre la gestión de aula, competencias y emociones para finalizar con las reflexiones obtenidas en la participación de la tertulia dialógica corporal.

Para terminar con el “después”, donde dirigiremos nuestra mirada hacia el análisis de las memorias finales de los participantes.

A. ANTES DE PARTICIPAR EN LA PROPUESTA.

A lo largo de este apartado, nos centraremos en el primer momento de nuestra propuesta. Como indicábamos anteriormente, analizaremos las reflexiones previas del alumnado a partir del sueño.

Primera aproximación desde el sueño del voluntario.

Iniciamos el análisis de los resultados visualizando la presencia o ausencia de cada una de las subcategorías que se han concretado en las cinco grandes categorías de partida. Este análisis es meramente cuantitativo, basado en las referencias anidadas en cada una de las subcategorías, por lo que no deja de ser una aproximación a la interpretación del qué, cómo y porqué expresan a nivel discursivo y el peso otorgado por los participantes al mismo.

Podemos visualizar (Figura 22) el primer sueño del alumnado: aportar su experiencia en el trato con los niños y niñas de primaria, en aquellos casos del alumnado que ha tenido o tienen la oportunidad de haber trabajado en situaciones de práctica real o adquirirla, y

en aquellos otros casos que no han vivido aún la oportunidad de trabajar con niñas y niños de estas edades. Esta adquisición o ampliación de experiencia, coincide con lo planteado por Mendía (2012), cuando hace referencia a que una de las principales motivaciones del alumnado universitario para acercarse al ApSU es precisamente tener la oportunidad de ganar experiencia en su formación como docentes.

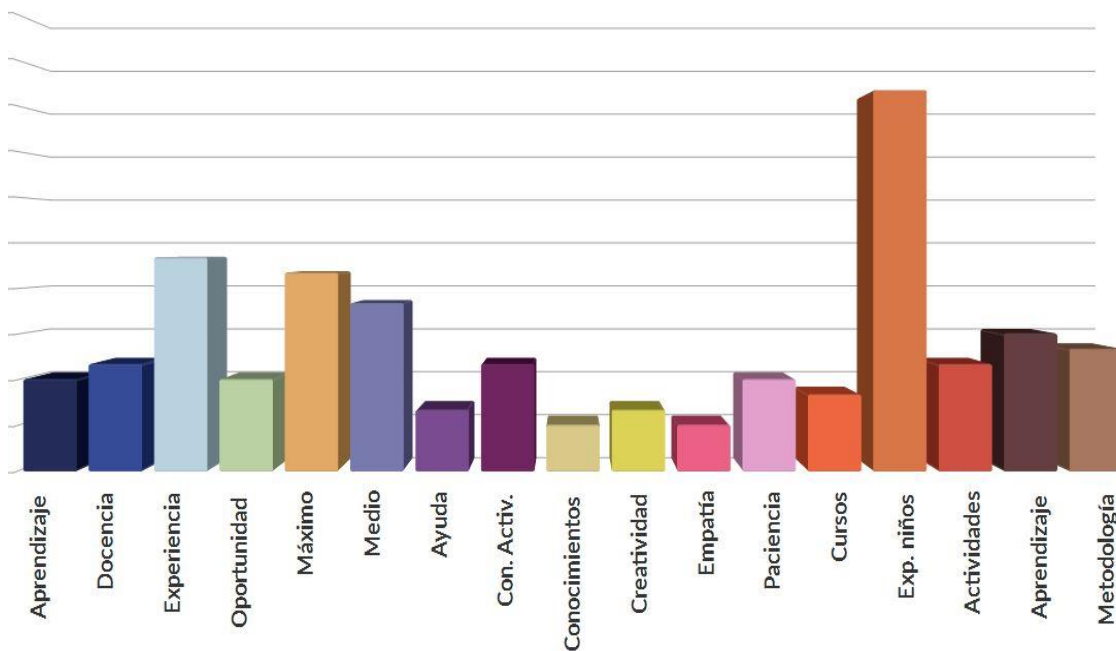


Figura 22. Consulta de codificación de subcategorías en el sueño del voluntario. Fuente: datos de la investigación.

En esta misma dirección se encaminan las palabras de María, cuando expresa que se trata de una «...oportunidad para ganar experiencia con niños y niñas y mejorar [su] formación» siendo «...muy útil conocer diferentes metodologías para el día de mañana...enfrentarse a próximos alumnos». Esta segunda reflexión, se enmarca perfectamente por lo planteado por Hargreaves & Fink (2008) cuando hacen referencia a la necesidad de comenzar a implementar en el aula en general y en la universitaria en particular, metodologías disruptivas que rompan las actuales inercias formativas y logren motivar al alumnado hacia el aprendizaje frente al simple logro de una calificación positiva en la materia. Patricia ve al ApS como «...una oportunidad para aprender de otros profesionales de la docencia, para sentirme útil y aportar mis conocimientos»; o, como nos dice Anabel, sintiendo que la experiencia vivida es «...muy interesante poder disfrutar de esta experiencia innovadora en el campo de la educación». Ella misma, hace referencia a la importancia de «...tener una formación permanente...» en la que «...la

escuela debe transmitir conocimientos significativos para el alumnado y teniendo en cuenta la competencia social y cívica». Carmen nos expresa que para ella es clave para su formación «...la motivación, el trabajo en grupo, participación, el contacto directo con el entorno, los debates y la creatividad...» en la que «...el aprendizaje no solo será de los alumnos/as...». Estas mismas ideas que aquí ha reflejado nuestro alumnado, ya han sido recogidas por autores como Moliner, Francisco & Gil (2010) o Torío et al. (2014). No solo la construcción de competencias instrumentales debe ser el principal referente de la formación docente; es clave aportar un bagaje axiológico y social que permee las competencias específicas, dotándolas de sentido en un contexto social donde la libertad y la solidaridad se conformen en los ejes que posibiliten una aproximación hacia la igualdad lo más real y posible de la ciudadanía. En esta línea, tanto las Comunidades de Aprendizaje como el ApSU pueden ser dos catalizadores fundamentales para mejorar una formación docente que valore el saber conceptual e instrumental, pero sustentado desde el crecimiento de la persona como integrante social. Carlos lo vive como una oportunidad para «...aprender a desarrollar [sus] habilidades docentes de una manera práctica e interactiva...» considerando que «...un aprendizaje basado en servicios puede ayudarme a completar mi formación». Como podemos ver, la luz se vislumbra tenuemente al final del túnel, pero debemos tomar conciencia de que una sola experiencia de ApS en una materia que supone poco más del dos por ciento de la formación, no deja de ser una leve apertura en el muro.

¿Cuánto tiempo puedo y quiero dedicar a la experiencia? Algunas estudiantes como Carmen quieren dedicar el máximo que puedan, ya que ven la posibilidad de realizar ApSU en Comunidades como «...una oportunidad única que nos brindan desde la asignatura de Educación Física», en la que la forma de proceder les parece «...una vía extraordinaria para un aprendizaje más profundo y real». Perciben que están ante una oportunidad única, no experimentada aún en su formación como docentes que, además, les brinda la oportunidad de poner en el empeño todas «...las ganas e ilusión por conocer esta metodología innovadora que considero fundamental en la vida diaria de nuestros futuros alumnos, padres y comunidades de aprendizaje en general». Como nos mencionaba Laura, es acercarse no solo a una metodología diferente, es tener la posibilidad de dar, recibir y devolver a toda la comunidad educativa. Porque, como dice Carlos, comprometerse significa tener la oportunidad de recibir, fundamentalmente,

experiencia «...para poder afrontar cualquier obstáculo que nos encontremos en la docencia».

La tercera parada que hacen en su camino de voluntariado gracias al ApSU en centros de CdA, lo sitúan en su formación como personas que desean ejercer en un futuro la docencia. Inma quiere «...poder ser útil a la sociedad, aportar un granito de arena e intentar mejorarla, sensibilizándome y comprometiéndome con las necesidades sociales reales...», al mismo tiempo que aprende «...distintas habilidades para desarrollar mi futura labor docente». Con sabiduría entreteje los dos saberes que la pueden formar como una excelente profesional, el conceptual e instrumental, con el de crecimiento personal y social. Esta idea la veíamos reflejada en otras investigaciones como la realizada por Moliner, Amat & Gil (2010). Anabel nos muestra el lado axiológico de la docencia cuando nos comenta que «...siempre me ha gustado a ayudar a los demás» considerándose «...una persona empática, responsable y con paciencia». La otra cara de la moneda nos la ofrece Inma cuando hace hincapié en la necesidad de tener «...habilidades organizativas, narrativas, observadoras y conocimientos sobre actividades», en la línea de lo que expresan Alonso et al. (2013), sobre la adquisición de habilidades desde el ApSU.

La creatividad es otro de los aspectos más referenciado en el discurso de los participantes. Consideran que la posibilidad de realizar un buen ApSU pasa, como nos comenta Carmen, por tener la «virtud de la creatividad». Además, en la línea que marcan Francisco & Moliner (2010), consideran la empatía y la paciencia como otras virtudes necesarias para tener éxito en la experiencia, aunque su planteamiento se proyecta más allá de la misma y las tendríamos que considerar como virtudes de un buen docente.

Soñar es fácil, lo complejo es hacer realidad el sueño. Desde esta premisa nos tenemos que preguntar ¿qué puede aportar el alumnado que decide participar en la propuesta? La mayoría del alumnado hace referencia a su formación en cursos y aprendizajes; en la misma línea que Silvia cuando nos expresa que se siente preparada para «...crear una clase, [aportar] los recursos de los que disponemos, saber motivar a los niños, hacer que se diviertan con el deporte». Otros como Carlos hacen referencia al aprendizaje adquirido en experiencias previas y la posibilidad de «...aplicarlo a sesiones de Educación Física en algunos aspectos». Clotilde señala que ha hecho «...voluntariado en centros de acogida de niños con problemas de “inmersión social”», al igual que Lidia, que ha participado «...en programas de convivencia e integración con niños en riesgo de exclusión». Inma,

por su parte, nos remarca la importancia de tener experiencia para «...ayudar en las tareas de cuidado de niños y niñas, organización y realización de actividades, animación, ayuda de monitores...». Como podemos ver, hay una gran sintonía con lo ya expresado por autores como Furco & Billig, (2002); Hernández, Larrauri & Mendía, (2009); Tapia, (2008); Wilczenski & Cook, (2009), que identifican el ApSU como un espacio de formación integral, en el que se buscará la creación, tanto de competencias instrumentales como personales y sociales. Pero no pensemos que todo el alumnado que opta por el ApSU tiene experiencias previas; también hay un número significativo de ellos que van a recibir su bautismo de experiencia real, como le ocurre a Isabel cuando nos dice que «...nunca he trabajado con niños».

Pero los sueños se nutren de las expectativas que ponemos en ellos y lo más importante para el alumnado no se sitúa sólo en el dar, también el recibir es algo que demandan después del esfuerzo realizado. Partiendo de la definición de ApS que da Gil (2012), en la que remarca la gran oportunidad para el alumnado de aplicar el aprendizaje mientras realiza un servicio a la comunidad, encontramos a Alba que se siente motivada para «...llevar a la práctica los conocimientos adquiridos y poner en práctica otros nuevos como aprendizaje personal». Nos está diciendo que quiere dar, pero también recibir experiencia. Patricia, situándose en un plano de mayor concreción percibe la «...oportunidad para ver cómo actúan los niños en determinadas situaciones de aprendizaje». Lidia demanda el poder visualizar y experimentar «...un aprendizaje distinto al tradicional que considero útil y necesario en la formación», confirmando lo que propone Gil et al., (2013). Otras, como Natalia, quieren motivación y esperan poder encontrarla en las actividades propuestas indicando que «...son un aspecto que motivan al alumnado ya que llaman la atención porque no son las típicas». Esto nos confirma lo expuesto por Ferrer (2005), cuando hace referencia al potencial de los Grupos Interactivos como metodología de trabajo y medio para transformar y cambiar el entorno, superando así las desigualdades con respecto al aprendizaje (Ferrer, 2005; Díez-Palomar & Flecha, 2010; Elboj et al., 2002; García, Leena, & Petreñas, 2013). Anabel abre su esperanza en tener la oportunidad de conocer una metodología que «...enseña a los niños y niñas a trabajar en grupos cooperativos y a vivir en sociedad». Carmen nos resume perfectamente lo expuesto cuando nos dice que percibe y espera del ApSU y el trabajo en las Comunidades de Aprendizaje una

...metodología [que] me va a hacer ver que es muy importante la manera que utilizamos para enseñar a nuestros niños/as y que muchas veces obviamos lo que es la motivación, el trabajo en grupo, participación, el contacto directo con el entorno, los debates y la creatividad.

Pero si hay un sueño valioso y anhelado por el alumnado que participa en esta experiencia, es aquel que les sitúa en la emoción que significa, como nos comenta Coltilde de tener la posibilidad de recibir amor, «...mi mayor motivación es el cariño y apego que voy a recibir», resaltando todos los valores que remarca Mendía (2012). Estamos ante la posibilidad de cerrar el círculo de la teoría del Don: dar, recibir, devolver (Godbout, 2007); porque la posibilidad de recibir debe estar precedida del haber tenido la capacidad de dar al otro y, desde la recepción estaremos en disposición de devolver en base a lo recibido.

Tabla 10. Presencia de las subcategorías por atributos de los participantes en el sueño del voluntario. Fuente: datos de la investigación, elaboración propia.

Subcategorías	Futura Mención de Especialidad				Sexo		Situación laboral	
	Ed. Físc.	Primaria	Idiomas	Música	Mujer	Hombre	Trabaja	No Trabaja
Aprendizaje								
Docencia								
Experiencia								
Oportunidad								
Máximo								
Medio								
Ayuda								
Con. Activ.								
Conocimientos								
Creatividad								
Empatía								
Paciencia								
Cursos								
Exp. niños								
Actividades								
Aprendizaje								
Metodología								

El cierre del análisis de este primer apartado lo vamos a realizar a partir de la visualización de los acuerdos y desacuerdos encontrados en base a los atributos de nuestros

participantes. Se ha trabajado fundamentalmente con tres atributos: la futura mención que piensan estudiar en el último curso, el sexo y su situación laboral. En base a ellos, y desde el cruce de la información en la matriz que se muestra en la tabla 10, podemos ver que no se producen grandes desacuerdos, visualizándose en la intensidad de cada uno de los valores de los respectivos atributos una cierta uniformidad. Nos viene a confirmar lo anteriormente expuesto cuando mencionábamos que uno de sus principales sueños era tener la oportunidad de ganar experiencia, poniendo en valor sus aportaciones previas en esta dirección. Siguiendo observando la tabla, podemos ver que se produce mayor intensidad en la especialidad de primaria respecto a la experiencia con niños, en relación a las demás especialidades. Esta misma categoría, es más intensa en las mujeres respecto a los hombres. Al igual que en la situación de no trabajo respecto a la situación de trabajo. Otra de las categorías que observamos con mayor intensidad es la referida a la experiencia en general. En este sentido, y en función de la especialidad, observamos una mayor intensidad en las especialidades de primaria y educación física respecto a las otras dos; así como, y al igual que en la categoría anteriormente mencionada, mayor intensidad en la mujer respecto a los hombres y en los que no trabajan respecto a los que sí. Lo mismo ocurre para la categoría de docencia, donde comparten intensidad las especialidades de educación primaria y educación física respecto a las otras dos y se siguen encontrando diferencias significativas entre las mujeres y los hombres; y entre los que no trabajan y los que sí. Aunque en la mayoría de las categorías, para la mención de primaria se obtiene mayor intensidad en el análisis, podemos observar una diferencia respecto a las categorías de conocimiento de actividades y actividades, siendo más representativas en la mención de educación física. Podemos ver aquí, como para esta asignatura, la práctica obtiene mayor intensidad.

Si es interesante ver las diferencias que se producen entre el alumnado con la mirada puesta en estudiar una mención específica, especialmente la de Educación Física, frente a aquellos que su deseo es ser maestras o maestros generalistas. Esta misma percepción la podemos ver en las diferencias que se producen por sexo o la situación laboral. Estamos, en definitiva, ante formas diferentes de ver una misma experiencia de aprendizaje. Por una parte, aparecen los sueños de aquellas y aquellos más apegados a los conocimientos instrumentales, como van a ser los que desean especializarse o están en una situación laboral que les hace ver la realidad de la enseñanza, la mayoría vinculados a actividades complementarias y de apoyo escolar. En el otro extremo del segmento se

sitúan los que piensan que lo instrumental es valioso; pero, junto a ello, también cabe la formación de una persona que tendrá que saber desenvolverse en un contexto social.

B. DURANTE LA PARTICIPACIÓN EN LA PROPUESTA:

En este apartado realizaremos el análisis del segundo momento de nuestra propuesta, el durante. Aquí, analizaremos las percepciones adquiridas por el alumnado universitario respecto a la gestión de aula, las emociones que experimenta, así como las competencias que adquiere durante la misma. Además, y para cerrar este apartado, añadiremos el análisis de la puesta en práctica de la tertulia dialógica en educación física a partir de las reflexiones del alumnado de primaria participante en ella.

Percepciones del alumnado universitario en la formación inicial.

Gestión de aula.

A continuación nos centraremos en el apartado de gestión de aula. En un primer momento haremos referencia a la intensidad representada en las categorías de la tabla 11, la cual muestra las más representativas en los cinco momentos de los incidentes críticos que ha tenido el alumnado durante la experiencia para analizar la GdA.

Tabla 11. Matriz de codificación de los momentos de los IC en la GdA. Fuente: datos de la investigación, IC diarios reflexivos.

	Aprendizaje	Narración	Problema	Reacción	Reflexión
Actividad					
Juego					
Clase, grupo, compañeros					
Profesor, docente, maestro					
Situación					
Problemas					

	Aprendizaje	Narración	Problema	Reacción	Reflexión
Tiempo					
Educación					
Equipo					
Comportamiento					
Atención					

Centrándonos en una visión general de la tabla 8, observamos que la categoría que presenta mayor número de referencias por parte de los estudiantes es la que hemos denominado “profesor, docente, maestro”. Es aquí donde el alumnado hace mayor hincapié en cada uno de los momentos analizados justificando el papel que tienen los formadores de docentes en la construcción de competencias en relación a la GdA, coincidiendo con el estudio de Yasar (2019).

Si profundizamos en los discursos del estudiantado participante en referencia al tema en papel de los docentes universitarios en este aspecto, podemos ver cómo la principal preocupación del estudiantado universitario respecto al momento de aprendizaje se centra en la “resolución de conflictos”. Los nombres que se utilizan son seudónimos de los estudiantes participantes para proteger su privacidad y naturalizar la lectura frente a la utilización de códigos. Para Gema una nueva aparición de este le induciría a ponerse en «... contacto con el docente inmediatamente para intentar solucionar el problema». Porque «... en ocasiones una llamada de atención a tiempo puede mejorar mucho el funcionamiento de tu clase...» (Diario reflexivo de Elsa). Por su parte Bruno añade que «...es necesario siempre que los alumnos reciban una buena explicación antes de realizar una práctica o actividad...» porque «... con una buena explicación del tema, los niños pueden entender el fin y lo que el profesor les está diciendo... (Diario reflexivo de Nina). Es muy significativo cómo la resolución de conflictos en el aula la hacen depender de aspectos muy vinculados con la GdA, entendiendo que una buena formación en esta línea les favorecería enormemente el normal desarrollo de la práctica de aula.

Otras de las preocupaciones a las que hace referencia en este primer apartado es la dificultad de «...captar la atención del alumno/a y encontrar actividades motivadoras [a las] que presten atención (Diario reflexivo de Agnes). Para Zoe, es importante innovar a pesar de que «...los niños pierden muy rápidamente la atención y que siempre tenemos

que innovar en las clases para conseguir que estos estén atentos...» Por tanto, «Es importante tomar estrategias para controlar su comportamiento estableciendo límites y marcando pautas para no desviar su atención (Diario reflexivo de Julia). Efectivamente, si ven en la innovación un excelente recurso para motivar a niños y niñas hacia el aprendizaje, entienden que esta, por sí sola, no sería suficiente si no es acompañada por estrategias de gestión que, precisamente, faciliten la incorporación de la innovación en el aula de Educación Física.

Los discursos contenidos dentro de apartado del IC dedicado a la “narración”, a la categoría predominante en el anterior de aprendizaje (profesor, docente, maestro), se sumaría el tema de la “actividad”. Para ellos, el diseño de las clases se convierte en el foco principal de su discurso. Danae nos señala que «...las sesiones son demasiado cortas para el número de actividades que se quiere realizar sobre todo con los grupos de tercero por la dificultad de coordinar a los alumnos.» Si bien identifican la necesidad de disponer de clases de mayor duración, no olvidemos que los 45 minutos que se le asigna quedan excesivamente mermados por los traslados al aula específica y regreso, también es cierto que se producen factores de gestión que no controlan y les obliga a tener que dedicar excesivo tiempo a estas labores, frente al tiempo dedicado al aprendizaje. La misma Danae reconoce que «...los alumnos estaban muy distraídos y ha costado mucho realizar la actividad con ellos». Agni por su parte nos introduce otra variable que suele estar muy presente en las clases «...establecer actividades demasiado competitivas». Es cierto, incorporar juegos que implican competencia, deben ser gestionados no solo desde la propia actividad, previamente debe haber una buena planificación de las tareas de gestión a realizar que nos garantice su posterior desarrollo. Si no tenemos esto en cuenta, aparecen los incidentes de clima de aula, que como nos comenta Gema, generan «...problema a la hora de hacer los grupos porque uno de los alumnos quería estar en el grupo con uno de sus compañeros y se ha enfadado retrasando así el comienzo de la actividad.». Este negativo clima de aula nos suele llevar a situaciones como las que nos describe Roig se produce «...una situación de competitividad extrema, uno de los integrantes metió presión a una chica para que lo hiciese más rápido...». Esto no significa que la competitividad deba ser erradicada de las clases de EF, todo lo contrario, lo que debemos hacer es actuar para transformar la competitividad en un factor educativo y valórico; en esto la GdA puede jugar un papel fundamental desde la planificación y la posterior puesta en acción en el aula. Lo que si debemos tener claro que hay que evitar es, que no sucedan

episodios como el que nos narra Elsa en el que «...uno de los niños no ha practicado la actividad, para él ha sido una clase perdida y ha sido ignorado por los profesores y por el resto de sus compañeros». Si esta situación fuera analizada con detenimiento seguro que encontraríamos detrás de ella una gestión poco acertada por parte del docente.

¿Podemos identificar los problemas?; por supuesto, este es el objetivo fundamental que se pretende desde la realización reflexiva y crítica de los IC. Pasemos a revisar los más significativos para los estudiantes. Danae nos señala aspectos vinculados con la «...dificultad de los juegos» y temas organizativos. Para ella «...el poco control que ha habido a la hora de repartir» ha sido el causante de los problemas que se han producido en la gestión del ejercicio. Por su parte Julia nos abre el tema de falta de motivación y la falta de respeto que se produce en el aula en situaciones de descontrol «...los niños estaban revolucionados y no prestaban atención al juego y hacían lo que querían» evidentemente no siempre en la gestión radica el problema, debemos tener en cuenta que una buena selección de los ejercicios y una correcta interacción en el aula también pueden facilitar su desarrollo.

Pero a lo ya mencionado, se nos abren otros aspectos ya mencionados como el que nos señala Pía al comentar que «...se pierde tiempo en la resolución de conflictos», o como nos comenta Yoko «...no han estado atentos a la explicación del profesor», habitualmente más por razones de motivación hacia la actividad que por una correcta gestión del aula, pero que también puede jugar su papel en lograr captar la atención del alumnado, por ejemplo a través de una correcta ubicación del alumnado en el espacio.

Otros de los problemas a los que hace referencia el alumnado se refiere a las “interacciones personales” que viven los alumnos. Hacen referencia a «...conflictos entre compañeros» (diario reflexivo de Elio). Motivo por el cual, el ritmo de la clase se ve perjudicado al «...interrumpir la explicación del juego» (diario reflexivo de Elsa).

Por último, podríamos señalar que otro de los incidentes al que ha hecho referencia el alumnado con mayor frecuencia es «...por un lado, la pereza y la falta de concentración...y por otro, la falta de atención individual debido a la poca cantidad de profesores que hay en un mismo aula con tantos alumnos» (diario reflexivo de Puja).

¿Cómo reacciona el alumnado universitario a los problemas anteriormente mencionados? Aparece la frustración al no ser capaz de controlar el grupo de clase, en este caso su pequeño subgrupo del que eran dinamizadores, teniendo que recurrir al

docente para solventar el conflicto. Danae lo expresa perfectamente cuando expresa que hay conflictos que causan «...frustración pues intentaba hablar con ellos y era imposible razonar con ellos por lo que viendo la situación ha intervenido el docente». El tener que otorgar al docente su responsabilidad es algo que no les agrada, ya que la pérdida de autoridad conlleva aparejado un sentimiento claro de frustración e incompetencia para resolver los conflictos. Si a esto le sumamos que, a veces, no se comparte la decisión del docente por considerarla inadecuada aún se hace más duro. Gema comenta que ante una actitud negativa de un alumno, «...se lo he comentado al docente y ha sentado al alumno». El sentimiento de fracaso al que hacíamos mención anteriormente hace que necesiten el apoyo del docente o de una compañera o compañero que le reafirme su decisión, buscando una justificación al incidente que aminore su propio sentimiento de incompetencia. Gema ahondando en la cita anterior nos comenta que se «...lo he comentado con un compañero y le ha parecido lo mismo, posteriormente ambos preocupados se lo comentamos al docente encargado e intentando tranquilizarnos nos dijo que era el grupo más difícil de toda primaria.». Este hecho, frecuente las clases planteadas con una metodología de grupos interactivos, nos hace visualizar exactamente mismo que lo analizado anteriormente en otra alumna; en este caso es Ada quien remarca la importancia del docente y lo indica diciendo que «...su reacción ha sido llamar al profesor y contarle lo que estaba pasando, el profesor ha cogido al niño y lo ha sentado en un banco en el patio».

¿Qué reflexiones y por ende aprendizajes, provocan estos incidentes en el alumnado universitario? Descubren que el diálogo es la mejor opción, máxime en los centros de Comunidades de Aprendizaje donde el aprendizaje dialógico es uno de los pilares que sustentan pedagógicamente la propuesta. Por esta razón Gema antepone como solución inicial «...intentar razonar más aún con los alumnos, y de no poder resolver el conflicto recurrir con el docente». Pero si el diálogo no funciona siempre queda la opción de la autoridad enmarcada en el docente. Toman conciencia de que la heterogeneidad es lo habitual en el aula; lejos quedan las teorías psicológicas que tratan de homogeneizar al alumnado en base a su edad y empiezan a cobrar importancia los aspectos sociales e individuales de cada uno de los niños y niñas. Por esta razón, entienden que es importante «...conocer las limitaciones que cada alumno tiene, para hacer actividades físicas y juegos en las que todos los alumnos puedan participar» (diario reflexivo de Bruno).

En lo que no todos están de acuerdo es en intentar que la primera intervención sea la mediación en el conflicto del voluntario (estudiante universitario); se producen otras

voces que entroncándose en una mirada más tradicional de la gestión de aula, se apoyan en el principio de la autoridad, en este caso representada en el docente. Belén, en esta línea los expresa con total claridad y remarca que «...desde la primera palabra mal dicha, ir y decírselo al profesor, y que tome las medidas necesarias de castigo o sanción». Pero no siempre esta es la solución elegida, también se opta por posiciones de mediación y autonomía en las que destacan que ofrecer un modelo en este sentido es mejor que recurrir a la represión; Flora señala que «...tenemos que enseñar a hablar bien y mucho más dar ejemplo». Además, la satisfacción de lograr el objetivo se sitúa por encima de la resolución rápida desde la intervención del docente. Así nos lo comenta Ada cuando describe que siente que «...ha tenido una buena reacción porque no he tenido que regañar al niño, ni he avisado al maestro, yo sola he conseguido tranquilizarlo y que razonara». El ApSU se plantea con este objetivo, lograr que el alumnado universitario vivencie la realidad como factor clave para obtener experiencias formativas que le ayuden a ser docente. Es por esta razón que entendemos que la actitud de Ada es la que debiera generalizarse, asumiendo responsabilidades en el aula y evitando al máximo la dependencia del docente.

[Interpretación de los resultados en la Gestión de Aula. Buscando soluciones.](#)

Si analizamos los resultados desde su interpretación y buscamos concluir con posibles soluciones, en primer lugar, llama la atención el descubrimiento que el alumno realiza de la importancia de planificar y prever lo que queremos que ocurra en nuestra clase, desde una mirada general y particular centrada en la GdA. Han descubierto que la planificación dependerá de múltiples factores, que no podemos plantear la clase desde la homogeneidad, sino todo lo contrario, que es fundamental atender a las características particulares de cada contexto. En esta línea se expresan Torío, Peña y Hernández (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. Esto no es posible de alcanzar en las prácticas simuladas realizadas en el aula universitaria.

En la misma línea que expresa Campo (2014), hemos podido percibir en el análisis de resultados realizado, como las y los estudiantes, ha puesto en evidencia sus miedos, dudas, críticas y autocríticas a las actividades plantadas, provocando un sentimiento de

superación personal ante situaciones no previstas y planificadas inicialmente. Llegar a los límites ha favorecido sus aprendizajes y mejorado ostensiblemente su competencia en la GdA. Como indica Torío et al. (2014), el participar en proyectos de ApSU facilita al alumnado contrastar teoría con práctica, propiciando en muchos casos que el acercamiento a los fundamentos y teorías de la asignatura es más fácil, si se percibe una carencia significativa de ellos cuando te sitúas en el plano de la práctica real. Aquí podríamos decir que la clave no es ir de la teoría a la práctica, sino al contrario, las necesidades y demandas de la práctica son las que te llevan a la teoría.

¿Qué ha sucedido con la frustración del alumnado ante la imposibilidad de realizar una gestión adecuada en el aula? Se ha evidenciado en sus discursos a lo largo de los diferentes IC analizados, que hay un buen nivel de tolerancia en la mayoría de ellos. Puestos ante situaciones no previstas, generalmente han optado por ofrecer soluciones alternativas o modificaciones que facilitarían la correcta realización del ejercicio. En esto se coincide plenamente con los trabajos de Campo (2014) que inciden en este aspecto. Kadell (2013), por su parte argumenta que estas dificultades que se presentan y provocan la frustración del alumnado pueden ser debidas a una correcta información previa del ejercicio. Es decir, más que de GdA, sería un problema de comunicación, en este caso a la hora de ofrecer la información inicial de cómo realizar el ejercicio. Si es cierto que, indirectamente, esta deficiente comunicación va a llevar aparejados aspectos muy vinculados con la GdA, como serían la utilización del material, la formación de subgrupos, ubicación en el espacio, etc.

Para aprender de las experiencias desarrolladas desde el ApS como docentes universitarios, es importante que nos detengamos en las dificultades que nuestro estudiantado explicita. La mayor dificultad que manifiestan haber encontrado ha sido la de llevar a cabo una buena organización de las actividades propuestas. Para ellos es vital ser capaces de dar respuesta a los conflictos que se producen en la clase, lograr una buena comunicación y, sobre todo, motivar a los niños y niñas para que se produzcan los aprendizajes deseados. Respecto a la gestión de los conflictos y su resolución en líneas generales se reconocen capaces de gestionarlos adecuadamente y encontrar soluciones que no tengan que pasar por ceder ante la autoridad del docente. En la línea que marcan diferentes autores, entendemos que este aspecto debiera ser tratado en la formación de los estudiantes universitarios con mayor rigor; que aprendan el porqué de su presencia, los

factores que hay que tener en cuenta y disponer de estrategias que faciliten su resolución. (Bancotovska, 2015; Cassullo & García 2015; Vallory, 2015)

El docente del aula lo perciben como elemento clave en su proceso formativo, es en él a quien reconocen la autoridad para que les proporcione estrategias con las que resolver los incidentes críticos a los que se enfrentan. Demandan autonomía, pero al mismo tiempo solicitan ayuda para poder ser autónomos y competentes en las situaciones de GdA que se les presentan. Idea en la que coinciden otros autores como Gil, Chiva & Martí (2013) o Yasar (2019), a través de investigaciones llevadas a cabo en situaciones vinculadas al ApSU. Junto a este papel, otorgado por los estudiantes a los docentes, también perciben, al igual que Alonso et al. (2013), que un rol fundamental que debe asumir es el de facilitar, liderar y mediar entre el alumnado universitario y los colegios para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje.

Para cerrar el apartado de GdA, dirigiremos nuestro foco hacia la siguiente figura (figura 23). En ella podemos observar la relación que existe entre las categorías analizadas y los atributos de sexo y experiencia de los participantes.

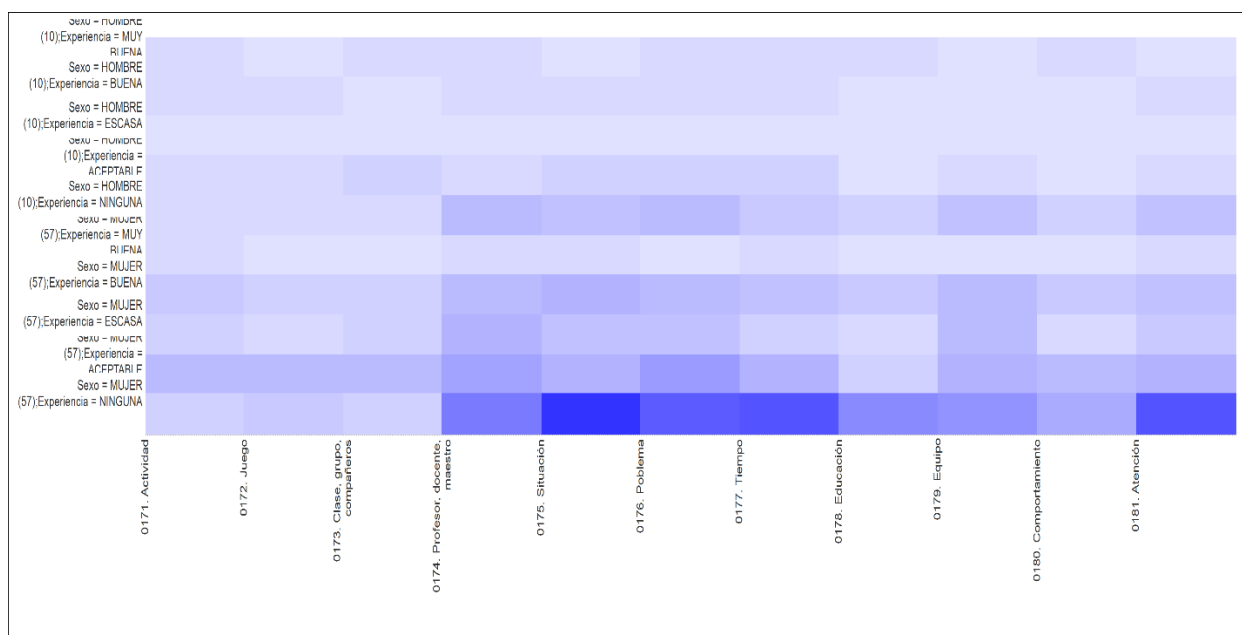


Figura 23. Categorías de gestión de aula en los atributos de los participantes. Fuente: datos de la investigación.

En un primer lugar, observando esta figura, podemos observar que existen diferencias significativas respecto al sexo. Para las mujeres, los conceptos son más intensos que para

los hombres. Esto puede deberse a la mayor cantidad de mujeres participantes en el proyecto.

Por otro lado, refiriéndonos a la experiencia de las mujeres, podemos observar que existen diferencias significativas entre las mujeres que no tienen experiencia y las que tienen una experiencia aceptable para todas las categorías. Encontramos una mayor intensidad para las categorías de situación, problema, tiempo y atención. Esto puede deberse a que al no contar con experiencia previa, todas las situaciones que han vivido en el aula, han sido nuevas para ellas, existiendo una mayor presencia del discurso relacionada con estos conceptos. Además, se produce una mayor intensidad en los conceptos de actividad, juego y clase para las mujeres que tienen experiencia aceptable respecto a las que no tienen. Haciendo referencia a los hombres, decir que no existen diferencias significativas entre la experiencia y los conceptos analizados.

La cara y la cruz de la moneda. Emociones del alumnado universitario.

A continuación nos centraremos en un apartado importante en nuestro análisis. Analizaremos las emociones vividas por el alumnado universitario en la experiencia desde 3 perspectivas distintas, comparando la cara, la cruz y el canto de una moneda con tres tipos de emociones: positivas, negativas y ambigüas.

La cara de la moneda. Emociones positivas vividas.

Los estudios existentes sobre la influencia de las emociones en experiencias de ApSU en la formación inicial del profesorado, nos indican cómo estas vivencias ayudan a gestionar las competencias interpersonales –habilidades para la vida y competencia social– e intrapersonales –autonomía, regulación y conciencia–, en su desarrollo profesional, (García-García & Sánchez Calleja, 2017). Sin embargo, no ahondan en el impacto que estas emociones suponen a nivel personal, llegando a determinar aspectos clave de su identidad profesional, siendo la felicidad, la alegría y el amor recibido, los motores del cambio.

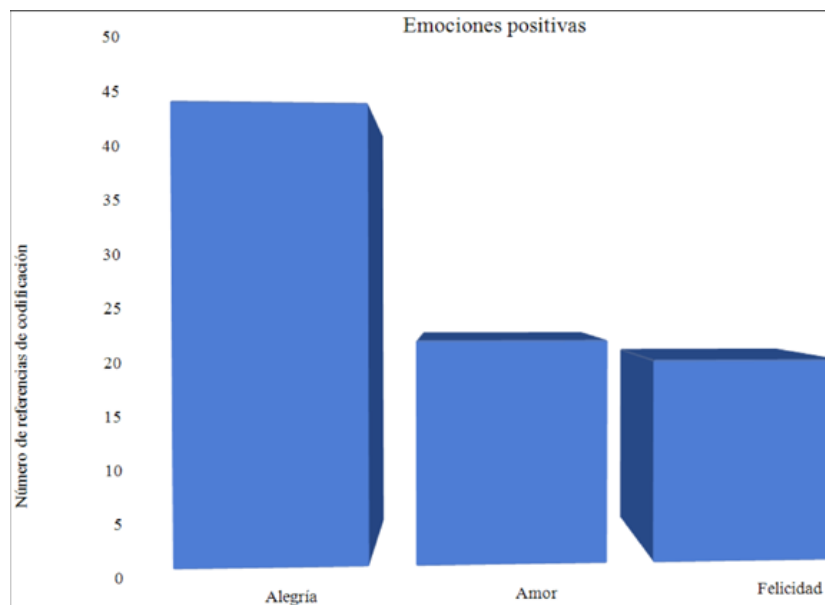


Figura 24. Identificación de emociones positivas. Fuente: datos de la investigación.

En la Figura 24 podemos apreciar que la alegría es una emoción bastante identificada por los estudiantes, mientras que el amor y la felicidad son emociones menos reconocidas.

El amor, emoción definida por Ekman & Cordaro (2011) como apego duradero hacia una persona en particular en el que el compromiso es una característica fundamental, es una cuestión difícil de abordar desde el ámbito educativo. Nos encontramos con una sociedad cada vez más aséptica en cuanto a las manifestaciones de cariño y afecto hacia los menores, que cuestiona en el ámbito escolar todo lo que pueda conllevar contacto físico con los niños o niñas, al no ser consideradas *políticamente correcto*. A pesar de ello, los estudiantes refieren que sus alumnos y alumnas les demandan dichas muestras de afecto: “¿Me das un abrazo seño?” y que ellos se sienten muy gratificados y “con mucha ternura, ya que ha estado toda la clase de educación física corriendo de un lado para otro y cada vez que se cruzaba conmigo me pedía un abrazo” tal y como plantea Rosa en su diario reflexivo, y corrobora Alicia en su memoria de ApSU: “al llegar al colegio, todos los niños y niñas venían a abrazarnos, esto hacía que comenzáramos con ganas, con motivación y sobre todo lo ilusión”; llegando a afirmar otra estudiante que “el hecho de estar dando clase, de llegar y que todos los alumnos te saluden, te den abrazos, te pregunten... es algo que solo las personas que realmente tienen vocación por esta profesión podrán disfrutar como se merece” (Memoria de ApSU de Anabel).

Pero las emociones relacionadas con el amor, el cariño, el afecto y la dulzura quedan más expuestas cuando los estudiantes tratan con alumnos y alumnas con algún tipo de

diversidad y/o discapacidad; el nivel de logro adquirido es más reconocible y gratificante y así lo verbalizan Laura y Ángel en el diario reflexivo:

...tratar a niños con dificultades de manera paciente, delicada y con amor y me ha producido una gran satisfacción el verle jugar finalmente con sus demás compañeros (Diario reflexivo de Laura).

... debido a las situaciones personales de los alumnos que vuelcan su falta de afecto o de comprensión en nosotros de forma que te atrapa los momentos de felicidad que tienen con nosotros y lo transmiten en abrazos y gestos que no se pueden explicar con palabras (Diario reflexivo de Ángel).

Estamos viendo que el amor empieza a ser identificado como una fuente de aprendizaje a nivel profesional y personal, tal y como queda sintetizado en las palabras de Andrea en la memoria de ApSU:

He recibido mucho más de lo que he podido aportar. Porque los he ayudado con los deberes y con distintas actividades y he preparado exámenes con los más grandes, pero ellos a mí me han ofrecido un cariño incondicional que me regalaban con cada abrazo y con cada sonrisa.

Pero, de todas las estudiantes, solo una de ellas identifica que esta emoción va a cambiar y condicionar su identidad profesional. Así lo afirma Elena en su diario reflexivo que ha aprendido “... que ser docente no significa únicamente transmitir conocimientos sino estar ahí por y para ellos/as” y que quiere ser “... una profe cercana, cariñosa, que mire, escuche y quiera a su alumnado”, siendo lo más significativo que interiorice que esta forma de concebir la educación “... es algo de vital importancia en esta profesión”.

La felicidad o sentimientos que se disfrutan y que son buscados por la persona, según Ekman & Cordaro (2011) también pueden considerarse como un sumatorio de emociones agradables, cada una activada por un evento diferente, que involucra una señal distinta y un comportamiento probable, siendo bastante complejo concretarla o definirla por las personas. Para el análisis de la emoción felicidad hemos tenido presente no solo la identificación explícita del término felicidad por parte de nuestros estudiantes en sus diarios reflexivos y memorias, sino que también se han tenido presentes otros conceptos que pueden implicar sentimientos positivos, entre otros las alusiones a los términos recogidos por Bisquerra (2016) en su explicación del Universo de las emociones,

concretamente: bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha y placidez.

Nuestros estudiantes muestran su felicidad al considerar que “*la experiencia realizada en un aula con niños es simplemente increíble*” (Memoria ApSu de María) o al indicar que “*es una experiencia maravillosa que recomiendo y animo a que toda persona que pueda participar en ella lo haga*” (Memoria de Anabel). En ocasiones este sentimiento de felicidad que vivencian va unido a la consecución de las metas que ellos se habían planteado, por lo que la emoción de la felicidad queda supeditada a la actuación de los otros. Veamos un ejemplo en los relatos de Paula, de Ana y de Sara en dos situaciones distintas (ver Figura 25):



Figura 25. La felicidad como emoción condicionada por logros grupales e individuales. Fuente: datos de la investigación.

La alegría es la emoción que más fácilmente identifican los estudiantes en sus experiencias de ApSU. Bisquerra (2016) incorpora dentro de la galaxia alegría a todos los sentimientos que implican entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor, etc. La alegría implica que nuestros estudiantes se sienten bien en el contexto escolar y con la mejora de aquellos aspectos que dan por sentado que no irán bien como la disciplina: “*Me ha sorprendido y alegrado mucho que ya me hagan caso*” (Diario

reflexivo de Raquel); la capacidad de los niños y niñas: *“me he alegrado al ver que niños tan pequeños han sido capaces de seguir la dinámica sin ningún tipo de problema”* (Diario reflexivo de Julia); que se consigan los objetivos propuestos: *“Alegrándome ya que respetó en todo momento todas las reglas del juego y se cumplió con todos los objetivos”* (Diario reflexivo de Alba). Que los alumnos con dificultades y/o diversidad se vayan integrando: *“Me ha dado alegría ver que sus compañeros lo ayudan a integrarse cada vez más en el grupo”* (Diario reflexivo de Myriam); descubrir que son capaces de adaptarse a las circunstancias del grupo: *“También se daba el caso de que no le gustaba un determinado juego y no querían por lo tanto jugar. Pero por un medio u otro entre mis compañeras y yo lo arreglábamos y de una forma u otra avanzamos”* (Memoria de ApSU de Carlos). Ver que los docentes valoran su trabajo: *“Me da mucha alegría ver a docentes que realmente aman a su trabajo y tengan tal grado de implicación y cercanía con sus alumnos”* (Diario reflexivo de Ana); y así un gran número de diferentes situaciones cotidianas que se producen en los centros escolares.

No obstante, son escasos los alumnos que identifican la alegría como una emoción importante para el desarrollo de su identidad profesional, por ello cabe destacar el comentario de Marina en su diario reflexivo que, después de analizar un incidente crítico indica: *“ante este incidente me he alegrado ya que una simple emoción puede cambiar la actitud o incluso el interés por aprender y trabajar en alguna actividad o proyecto”*.

Para finalizar el análisis de la categoría alegría, hemos realizado una frecuencia de palabras dentro de la misma (ver figura 26). Podemos apreciar cómo esta emoción se vincula a aspectos afectivos como el cariño y la cercanía de sentirse integrado y acogido:

Para mí ha sido todo un placer participar en este proyecto de comunidades de aprendizaje, donde nos acogieron a mí y demás compañeros con mucho cariño. En general, me ha parecido una experiencia estupenda y muy gratificante, donde el principal objetivo de esta ha sido acercarnos más a los alumnos que disponen de menos recursos que otros centros (Memoria ApSU Silvia).



Figura 26. Frecuencia de palabras en la categoría alegría en las emociones. Fuente: datos de la investigación.

También se aprecia cómo el comportamiento, el disfrute y la diversión de los niños y niñas son una fuente de satisfacción. Queremos incidir en el concepto relacionado con la integración, puesto que a nivel personal son aprendizajes que les van a condicionar para siempre su identidad profesional, y nunca se olvidarán de lo que les supuso “... *ver la cara de felicidad de Yurema, ya que siempre tenía que permanecer sentada y estaba pasándolo mal y se ha integrado perfectamente con el resto*” (Diario reflexivo de Julia) o el sentimiento de satisfacción al “*ver que todos estos niños estén totalmente integrados en el transcurso de la clase, y más aún que todos sus compañeros le muestren afecto, apoyo, motivación...*” (Memoria de ApSU de Ana).

La cruz de la moneda. Emociones negativas expresadas.

Las emociones negativas pueden ser utilizadas como dispositivos para el cambio en la configuración de la identidad profesional, (Bedacarratx, 2012; Gómez-Torres, 2015);

Un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes, provocados principalmente por el impacto que supone el contacto con el objeto real de trabajo y por el escaso reconocimiento que supone la ocupación de la posición de practicante (en tanto posición intermedia en la que se está abandonando la posición de alumno y se está aspirando a ocupar la posición de docente) (p.140).

Sin embargo parte de los estudios existentes en relación con las competencias emocionales y la influencia de las emociones en experiencias de ApSU solo abordan la influencia de las emociones positivas en el desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes, como el caso de García-García & Sánchez Calleja (2017).

De las emociones negativas identificadas por Bisquerra (2016), tal y como se aprecia en la figura 27, predominan la ansiedad y el miedo, seguidas por la tristeza y la ira en menor medida, no pudiéndose identificar emociones de asco, repugnancia, aversión, rechazo y/o desprecio en los diarios reflexivos y memorias de ApSU.

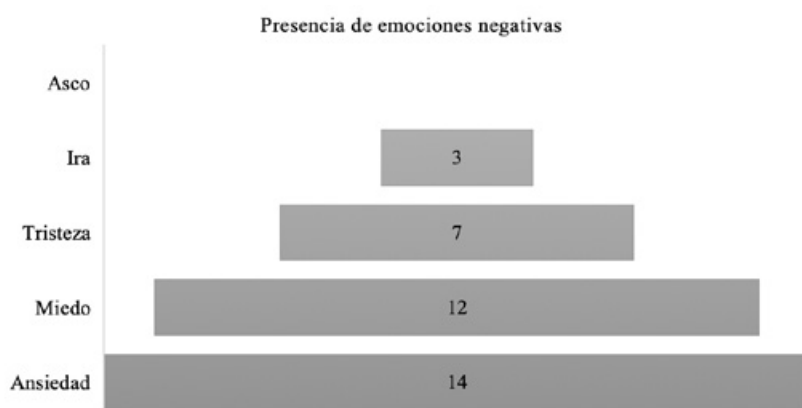


Figura 27. Codificación de emociones negativas. Fuente: datos de la investigación.

La ansiedad, emoción que incluye sensaciones de angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación y nerviosismo, tiene causas muy diversas, algunas de ellas muy nimias o incluso anecdóticas, y con poca influencia para el desarrollo de su identidad profesional, como el caso de Nuria que refiere en su diario reflexivo estar nerviosa por no encontrar un recurso para realizar la actividad: “*me puse nerviosa ya que no encontraba el material necesario y los niños empezaron a no atender y hacer caso*”; sin embargo, hay otras ocasiones en las que esta emoción les hace reflexionar y tomar conciencia de que deben de cambiar si quieren mejorar

Los aprendizajes que he adquirido en cuanto a mi competencia personal son bastantes positivos como por ejemplo he aprendido a adaptarme a las diferentes situaciones que se dan en el aula y no perder el control ni la paciencia por ver que las cosas no salen como yo esperaba. Esta experiencia me ha hecho ver que en la clase nos podemos encontrar diferentes diversidades que tenemos que afrontar por tanto he aprendido a tomar las decisiones más acertadas en cada caso (Memoria ApSU María).

La emoción del miedo suele tener como detonante la incertidumbre a la hora de actuar, como señalan Lola y Andrea respectivamente en sus memorias de ApSU: “*Pues con miedo al principio porque no sabíamos cómo enfrentar la clase nosotras solas*”; “*Al principio no creía que fuera capaz de explicarles algo para que lo entendieran, pero al llegar ese miedo se me pasó rápido y fui mejorando la capacidad de transmitir mis conocimientos*”. Sin embargo, hay otras ocasiones que esta emoción les hace reflexionar y tomar conciencia de que deben de cambiar si quieren mejorar:

...gracias al ApSU, he tenido una relación directa con los niños, que muchos de ellos presentan características diferentes, y que podemos tener en el aula en un futuro, por lo que he desarrollado capacidades de adaptación, porque muchos de nosotros tenemos miedo de enfrentarnos a un aula con 25 alumnos, pero no es un miedo de “voy a fracasar”, sino un miedo de no atender de forma eficaz a las necesidades de los niños. (Memoria de ApSU de Nuria).

Pero el miedo también aparece en diferentes ocasiones ante los accidentes que ocurren o pueden ocurrir en el desarrollo de las actividades que ellos proponen:

Al principio he sentido miedo, nos hemos mirado entre nosotros con preocupación y posteriormente uno de los docentes ha cogido al niño y se lo ha llevado, al levantarlo del suelo y no ver ni un mínimo de sangre ha sido satisfactorio, solo tenía dolor de rodilla, y al final no ha llegado a nada muy grave (Memoria ApSU Amparo).

En esta línea una de las estudiantes se cuestiona si este sentimiento es positivo o negativo, sin llegar a tener muy claro dónde ubicarlo:

El único aspecto menos positivo, ya que no lo puedo catalogar como negativo, es la excesiva preocupación porque los niños no se hagan ni una pizca de daño, ... Sencillamente porque creo que la educación física tiene un fin que la mayoría de las asignaturas no tienen la oportunidad de desarrollar, y es la de que los alumnos aprendan a caerse y levantarse solos, que aprendan que no pasa nada y que lo importante es a la siguiente vez, no tenerle miedo (Memoria ApSU Cristina).

La tristeza o pena se manifiesta fundamentalmente ante situaciones de injusticia y discriminación, así lo expresa Ana en su diario reflexivo: “... me ha dado pena por el niño ya que al ser nuevo en el curso y extranjero no entiende mucho y he visto que se le

discrimina”, pero ante esta emoción muchos de ellos se sobreponen y aprenden que el diálogo con los niños es la única vía para evitar estas situaciones de injusticia social:

He aprendido que esto me lo voy a encontrar más de una vez dentro del aula y que ante ello debo de tomar una serie de decisiones como puede ser hablar con los niños y hacerle entender las diversas situaciones que tienen las personas y que eso no es motivo para discriminarles (Memoria ApSU Carlos).

Respecto a la ira, esta se produce generalmente en momentos donde no consiguen que los niños y niñas acaten las normas o disciplina propuesta para la actividad, y llama la atención que esta emoción sea reconocida como un limitante para el buen desempeño de su labor docente. Tal y como plantea Amparo en su diario reflexivo *“He aprendido que la ira no puede apoderarse de mí y que debo mantener la calma”*.



Figura 28. La pena en el discurso de los participantes. Fuente: datos de la investigación.

Como podemos ver en la figura 28, la *pena* del estudiante en el contexto de la práctica emerge cuando detectan en el aula niñas o niños que precisarían de ayuda de un especialista y no se les ofrece esta posibilidad por la falta de recursos familiares. Además, ven cómo la creatividad es cercenada en la escuela en vez de ser un aspecto por potenciar. Sienten pena cuando vivencian falta de profesionalidad docente ante situaciones de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la mayor pena aparece cuando ven las caras de frustración de los niños y niñas ante un sistema educativo donde prioritariamente se potencia lo instrumental, sin tener en cuenta que el punto de partida del aprendizaje está la motivación por adquirirlo.

Para Gómez-Torres (2015) las emociones negativas de los futuros docentes se pueden manifestar en tres dimensiones:

- La dimensión relacional en la que los factores contextuales son determinantes para provocar determinadas emociones.
- La dimensión motivacional “definida por los estados de ánimo, resultado de las reacciones que tienen que ver con el manejo de objetivos” (p.45).
- La dimensión cognitiva, en la que las emociones se vinculan al conocimiento básico de lo que ocurre en determinadas situaciones.

Las emociones negativas vivenciadas por los estudiantes en sus experiencias de ApSU también se sitúan en estas tres dimensiones. Analizando la dimensión relacional, Silvia expone en su Diario reflexivo cómo los docentes del centro educativo son los que le provocan malestar con su actitud hacia el alumnado y aunque trata de reaccionar ante esta situación, tuvo un sentimiento de impotencia al no poder hacer nada al respecto:

Me he sentido muy mal porque me da mucha pena que personas así vayan a trabajar con niños, a veces puede no ser fácil pero no hay nada que pueda justificar el hecho ocurrido cuando lo agarró del pelo moviéndolo hacia atrás, [...] Mi reacción fue decirle ‘¡oye, oye!’, sin embargo, ella ni miró. Al ser nuestro primer día ninguna de mis tres compañeras nos acercamos a decirle algo, además ella continuó la clase en el otro lado del patio y cuando finalizó se fue sin decirnos nada (Diario reflexivo de Silvia).

La dimensión motivacional genera emociones de ansiedad cuando no coincide lo planificado con la realidad, cuestión que les suele desbordar y que terminan solucionado de forma inadecuada:

Intentamos hacer varios juegos dinámicos intentando aprovechar el espacio máximo pero los niños no mostraban interés ya que querían salir al patio a jugar. Debido a su pésimo interés se pusieron a hablar muchísimo sin hacernos caso a los monitores, y tal fue la desesperación por nuestra parte que acabamos regañándoles por su comportamiento (Diario reflexivo de Silvia).

Por último, en la dimensión cognitiva la falta de experiencia ante situaciones conflictivas vuelve a ser el detonante la que genera emociones de insatisfacción:

En este momento he de admitir que me sentí impotente y que por unos segundos me quedé pillada, me sentí mal, no entendía porque el chico daba “de lado” a Melani no me gustó la idea porque ella podía pensar que no encajaba o que estaba sola o mil

cosas más. Al principio intenté que se pusiera con ella, pero no insistí para que ella no se sintiese peor y lo que hice fue decir, pues, ya está, no importa, me pongo yo con ella, Melani y yo vamos juntas (Diario reflexivo de Marisol).

El perfil de la moneda. La ambigüedad de las emociones.

Bisquerra (2016) considera que las emociones ambiguas, como la sorpresa, las emociones sociales y las estéticas pueden tener una valencia positiva o negativa, dependiendo de múltiples factores, si bien “no hay que confundir valencia con valor. El valor tiene una connotación de bueno o malo que no se puede aplicar a las emociones. Todas las emociones son buenas y necesarias. Pero unas son positivas y otras negativas” (p. 23). En nuestro caso no ha sido posible apreciar emociones estéticas ni sociales, pero sí la sorpresa.

La sorpresa como emoción es quizá de las que más influye en la construcción de la identidad personal, ya que a los estudiantes les ocurren cosas inesperadas para las que no tienen solución, en muchas ocasiones por falta de conocimiento o porque se escapa de sus competencias. Así relata Myriam en su diario reflexivo una situación que le causó sorpresa y que le generó impotencia a la hora de actuar: “*Casi al final de la clase, Rosa pasa corriendo y observo una gran mancha oscura en su pantalón. Rosa se había hecho caca encima, en ese momento no sabía qué hacer, así que se lo comenté al profesor*”.

En otras ocasiones la actuación del docente responsable es la que genera una sorpresa negativa que les hace tomar conciencia sobre cómo debería ser una buena educación “*Me vuelve a sorprender como el mismo niño de la semana anterior sigue sin querer participar y el profesor sigue sin hacer nada por involucrarlo*” (Diario reflexivo de Natalia).

También se producen situaciones de menor calado que les abren los ojos ante el trato y el tacto que hay que tener con los niños y niñas, en especial si se trata de poblaciones vulneradas:

... una niña se dirigió llorando hacia el profesor por que se había caído y le dolía mucho la pierna. El profesor le miró las rodillas y vio que no tenía nada, y le dijo que la solución la tenía en su bolsillo. Fue entonces cuando se metió la mano en el bolsillo,

para sacar unos cuantos de “polvos mágicos” que puso en su rodilla de forma misteriosa. La niña, dejó de llorar de forma automática. (Memoria ApSu Rocío).

Mi sorpresa fue cuándo en uno de los grupos, uno de los alumnos, se aísla del grupo y no quiere bailar, solo le apetece estar en su mundo. El profesor me comunica que este alumno presenta autismo. [...]Lo que más me sorprendió, es ver como uno de sus compañeros de grupo se ocupaba de él, pues al parecer, el alumno con autismo sólo hace caso a dicho compañero. (Diario reflexivo de Esther)

No obstante, la emoción de la sorpresa no siempre viene provocada por cuestiones externas, sino que las propias actuaciones de los estudiantes les hacen redescubrirse como futuros docentes, “... me ha sorprendido gratamente el poder llevar a un grupo de clase el que realice una actividad. Porque yo pensaba que me iba a costar mucho el poder llevar un reto, por lo que ha mejorado mi autoestima” (Memoria ApSU Mario).

Para finalizar este apartado, haremos un balance general de lo que los estudiantes han valorado de las experiencias de ApSu llevadas a cabo y la reflexión sobre estas, existe la percepción generalizada de que la implicación emocional es alta, ayudándoles a: mejorar su autoestima, tal y como remarca M^a José, añadiendo que «los niños me han hecho mejorar mi autoestima porque había días que con todo su cariño te escribían alguna carta para ti y eso te reconfortaba mucho por dentro»; reforzar su vocación, incluyendo que «...algo que de manera personal se ha potenciado en mí a la hora de realizar el Aprendizaje Servicio es que me ha demostrado que estoy estudiando lo que verdaderamente quiero ser el día de mañana» (Carlos); produciendo mejoras a nivel personal indicando que «...he aprendido más de lo que he podido enseñar debido a que las adversidades a las que nos enfrentamos nos hacen mejorar nuestra forma de escuchar y atender a los niños...» (Susana); valoran acciones altruistas, tal y como indica Laura, «...me gusta aportar mi granito a diferentes asociaciones y participar en voluntariados»; valoración de las emociones de los otros, a partir de «...las situaciones personales de los alumnos que vuelcan su falta de afecto o de comprensión en nosotros...» (Rosa); y en definitiva, gestionar sus propias emociones remarcando que han sido capaces de solventar todas las situaciones vividas «...gestionado mis emociones y autocontrol de manera efectiva» (Francisca). Como vemos a lo largo de este párrafo, la experiencia hace que el alumnado, tal y como han remarcado en sus reflexiones, adquiera habilidades y

aprendizajes muy útiles para la gestión de sus emociones a lo largo de su labor como futuros docentes.

Competencias.

A lo largo de este apartado analizaremos las competencias docentes extraídas de las reflexiones del alumnado universitario. Dicho análisis será llevado a cabo desde las tres categorías principales indicadas anteriormente: saber hacer, saber cognitivo y saber ser y estar. En cada una de estas categorías, comenzaremos con la presentación de los conceptos más significativos extraídos del discurso de los participantes, y continuaremos con la descripción de cada uno de ellos.

Saber hacer.

La competencia de “saber hacer” está relacionada con la puesta en práctica de una serie de habilidades que posibilitan a la persona la aplicación de conocimientos en un determinado contexto. De los cincuenta conceptos previos identificados, veintitrés hacen referencia a ella (figura 29).

1. SABER HACER		0	0
Actitud	1	87	
Animar	1	62	
Aprender	1	283	
Cambios	1	118	
Comportamiento	1	87	
Educación	1	190	
Enfadar	1	98	
Explicar	1	242	
Físico	1	160	
Grupo	1	446	
Hacer	1	704	
Incidentes	1	308	
Integración	1	67	
Llorar	1	85	
Pelearse	1	67	
Perder	1	68	
Preguntar	1	116	
Preparar	1	58	
Problema	1	368	
Profesor	1	501	
Provocar	1	69	
Sesión	1	71	
Solución	1	95	

Figura 29. Conceptos analizados en la categoría "Saber Hacer". Fuente: datos de la investigación.

Una vez visualizada la cartografía de esta competencia, es el momento de centrarnos en el análisis de las percepciones y teorías implícitas construidas por el alumnado a partir de la presencia o ausencia de los conceptos anteriores. El concepto con mayor representatividad en el discurso del alumnado es el referido al término “hacer”. Quizá sea porque la asignatura de EF es una asignatura mayormente práctica. La primera idea que toma fuerza en este apartado es la reflexión que realizan acerca de la educación en igualdad. En este sentido, un gran grupo habla sobre igualdad y la importancia de «...hacerles ver que no hay ningún problema en realizar una actividad un niño con una niña» (Alba), ya que «...hay que hacer mucho hincapié en el respeto desde que son muy pequeños» (Inés). Vemos aquí, como la propuesta aporta al alumnado herramientas para educar en la superación de situaciones de desigualdad educativa y poder generar las mismas oportunidades de aprendizaje (Giles, Trigueros & Rivera, 2020). Otro de los aspectos a los que hacen mención, es a la evaluación de la puesta en práctica como docentes «planteándose así el docente si está haciendo algo mal o si sus clases son aburridas...» (Iva). Un buen docente debe estar siempre actualizado y «...es muy importante motivar a los alumnos para que realicen algo y hacer pausas y no sobrecargarlos», ya que cuando «...haces algo diferente, captas su atención y motivación rápido» (Cosme). En estas situaciones, el alumnado realiza una evaluación propia para intentar mejorar la realidad en la que está actuando (Tapias, 2001). En determinadas situaciones ven muy elevado el grado competitivo de la asignatura y, para ellos, es necesario educar al alumnado y «...hacerles ver que no es una competición» (Irma). En términos de empatía, «...es importante hacerlos partícipes de cómo hacen sentir a la otra persona, esto les ayuda y los responsabiliza más sobre sus actos que un simple castigo» (Keira). Esta misma alumna remarca la importancia de «...hacerlos partícipes en todo el proceso de la actividad, no solo explicarles lo que tienen que hacer» porque «...una vez que el niño se sienta parte de la actividad, la actitud y las respuestas positivas las harán sin problema». En relación a determinados comportamientos inadecuados, a partir del diálogo hay que intentar hacerles ver que «...lo que está haciendo no está bien» (Clío) para «...que comprendan que todo se puede resolver hablando» (Gema). Vemos por tanto, que el concepto hacer de la asignatura apuesta por ir más allá de lo físico, por un hacer con dirección clara hacia la educación en valores. Podríamos confirmar en este sentido, la gran oportunidad que les ofrece los GI, para hacerles protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollar en ellos valores, que van más allá de lo instrumental (Álvarez & Puigdemívol, 2014).

Como veremos a continuación, el término “profesor” también resulta un elemento clave en su discurso. En este concepto se hace referencia a aspectos organizativos y de gestión del aula que el alumnado ve necesarios para su aprendizaje. Lo primero que remarcan es el papel del docente como referencia en sus prácticas. Para ellos, es muy importante atender «...a la profesora para si en un futuro tengo ese problema saber cómo actuar» (Inés). Apuestan por tener un papel activo dentro de las clases, por ejemplo, «...ayudando al profesorado, con los materiales...» (Elio). El constante aprendizaje hace que observen las reacciones del profesorado en todo momento, siendo críticos e indicando que el profesor principal «...lo ha hecho muy bien...» (Greta). Confirmamos por tanto, el papel tan importante de mediador del conocimiento a partir del acercamiento al mundo real por parte del docente hacia el alumnado (Gil, Moliner, Chiva & García, 2016). Entre las habilidades docentes, destacan la escucha y empatía con el alumnado, adquiriendo aprendizajes sobre buenas prácticas, señalando «... que la maestra haya pedido que lo hablen entre los implicados para solucionar el problema, previa puesta en común» (Irma). Confirmando por tanto que se trata de una propuesta idónea para el desarrollo de las competencias señaladas (Capella, Gil & Martí, 2013). Referidos al reforzamiento positivo «...por mínima que sea la evolución del alumnado, se debe apreciar y nunca castigar, ya que las palabras y los logros que ellos ven y aprecian del docente hace mejor su evolución...» (Iva), generando en ellos emociones positivas como la alegría (Timoššuk & Ugaste, 2012). Ven en la figura del docente un guía durante su proceso de aprendizaje, así, esta misma alumna remarca la importancia de «...solucionar los problemas siempre con la ayuda del maestro». Por otro lado, desde su actitud crítica también reflexionan sobre actitudes del profesorado como «...hacer ilusiones a esos dos alumnos con que por fin podían ir en el mismo equipo por una vez y al final los separase» (Helga); sobre el «...planteamiento de la actividad propuesta por el profesor que no ha ayudado mucho a los niños a trabajar en equipo...» (Julia); o, en determinadas situaciones, sobre «...la actitud de pasotismo del profesor...» (Nawja). Hemos podido ver durante estas reflexiones, términos concretos que podrían definir la metodología llevada a cabo, como son: solidaridad, ayuda, apoyo y cooperación (Ruíz, Chiva & Rivera, 2016). El papel del docente es muy importante para ellos. Durante todo el proceso, es necesario tener presente que seremos observados desde el primer momento y que nuestra labor diaria tendrá mucha repercusión en la adquisición de habilidades como futuros docentes.

El siguiente concepto más representativo es el relacionado con el término “grupo”. Uno de los aspectos claves de nuestra asignatura son los agrupamientos en el aula. En este sentido, el alumnado intenta integrar «...a todos y que todos se sientan parte del grupo» (Cosme). Dan importancia a una educación para el grupo porque «...todos pertenecen a un mismo grupo y todos son compañeros, además aprenden a ayudar en las necesidades de cada uno» (Greta), remarcando el rol que ejerce durante la propuesta intentando generar ayuda entre los componentes del grupo fomentando las interacciones interpersonales para favorecer el aprendizaje (Girbés, 2011; Molina, 2007). Al igual que al principio, hacen énfasis en una educación desde la equidad. De su observación obtienen que hay determinados juegos en los que el alumnado de primaria tiende a segregarse en función del género, por ello, ven necesario que «...para futuras situaciones similares deberé explicarles desde un principio que se debe jugar siempre en grupos mixtos sin dejar de lado a ningún compañero» (Altea), remarcando aquí, la adquisición de valores como el trabajo en equipo y pertenencia al grupo, aunque a veces «...a los niños en sí como grupo le cuesta compartir y jugar de manera cooperativa...». Por tanto, hay que enseñarles a «...convivir como grupo a aceptarse entre todos y a respetarse y si surgen problemas no solucionarlos de modo conflictivo...» (Julia). Haciendo hincapié a su actitud como docentes, remarcando que lo más importante es «...escuchar a los alumnos para poder trabajar en sintonía, con una comodidad en el grupo» (Helga), para conseguir así, un correcto trabajo cooperativo y desarrollo de habilidades sociales (Barba, 2010; Alejandra & Morales, 2017).

¿Cuáles son los incidentes a los que hacen referencia durante su aprendizaje? Tal y como hemos indicado con anterioridad, tienen muy presente el valor de la competición y cómo la mayoría del alumnado de primaria apuesta por «...la rivalidad por ganar el juego...» (Iva). La desmotivación, hace que algunas ocasiones haya algún alumno que «...no quería unirse al grupo» (Jane). Respecto al material «...donde la pelota sea el motivo de la disputa» (Julia). Otros relacionados con comportamientos y actitudes como «...que el niño ha “desobedecido” a la profesora...» (Lea), «...pereza y falta de concentración...», «...falta de atención individual del profesorado, quizás por la poca cantidad de profesores que hay en un mismo aula con tantos alumnos» (Puja), en definitiva, incidentes relacionados con el funcionamiento de la clase, y con aspectos remarcados anteriormente en el apartado de gestión de aula. Vemos por tanto, la necesidad de educar hacia la igualdad y el respeto, promoviendo en el alumnado actitudes

en las que su participación sea igual y todos respeten las opiniones de los demás (Laorden & Foncillas, 2019). Relacionado con esto, otro concepto sobre el que reflexionan es el de “problemas”. Podemos encontrar diferentes tipos como «...la falta de autoridad que los voluntarios poseemos ante los niños» (Cosme), «...competitividad, en querer ganar» (Damián), «...no cortar de forma rápida y eficaz la actitud de molestar al compañero» (Diego), «...a la hora de hacer los grupos» (Gema), «...falta de disciplina y de educación acerca de la igualdad» (Danae), percibiendo en ellos, esa inseguridad para solventar los problemas que aparecen en el aula (Cothran & Ennis, 1997).

¿Qué provoca esos incidentes y problemas? El alumnado, hace hincapié en las siguientes situaciones: «...tener que programar un ejercicio para alumnos de diferentes edades...» (Alba), cambios en la organización que provocan «...que el juego no se llevara a cabo adecuadamente...» (Jane), uso inadecuado de material que hace «...que los niños se distraigan, no quieran escuchar...» (Julia), «...que muchos de los alumnos tampoco quieran participar en la actividad...» (Tanit), al alumnado «...desde pequeños se les inculca la competitividad...» (Agni). En todos ellos, se debería optar por una educación en valores. Para ello, el ApS es una metodología clave en la promoción de valores como; autocrítica, superación personal, comprensión... (Campo, 2014). Es importante señalar también lo que provoca estos incidentes en el alumnado, por ejemplo, encontramos que a veces, estos incidentes provocan «...gran sentimiento de impotencia...falta de participación...disminución del interés hacia la tarea...» (Nawja). Todos ellos, son problemas relacionados con la correcta organización y planificación de las actividades del aula.

Incidentes y problemas que llevan al análisis de los dos siguientes conceptos que describiremos conjuntamente, “llorar” y “pelearse”. Durante el transcurso de actividades pueden ocurrir diferentes accidentes como lanzar una pelota y «...dar a una compañera en el pecho y ese golpe le ha dolido mucho y la niña se ha puesto a llorar...» (Elsa). En algunas ocasiones encontramos a niños muy tristes porque «...en el juego anterior su equipo no había ganado, y que el equipo ganador se había burlado de él» (Zoe). Situaciones que vienen precedidas de alumnos que «...se han peleado...» (Dario). En este sentido, el trabajo cooperativo junto a los GI en EF, favorece el desarrollo de habilidades sociales que mejoran las relaciones afectivas entre compañeros (Barba, 2010). A veces estas actitudes hacen «...sentir frustración» (Danae) al alumnado, y encuentran la solución «...cambiándolos de equipo...» (Elio) para que dejen de pelearse. En este sentido, es

importante hacerles ver que «...lo están haciendo mal y que podrían estar jugando en lugar de peleando o perdiendo el tiempo» (Iva). Por tanto, para evitar este tipo de situaciones, la propuesta de GI es ideal, tal y como señala Fernández (2014), porque relacionado con el aprendizaje cooperativo, les aporta efectos positivos y mejoras en la relación con los compañeros.

De los incidentes anteriores, el alumnado adquiere aprendizajes como la necesidad de «...intensificar el trabajo en equipo y los valores de cooperación y compañerismo para concienciar más a los alumnos/as» (Alba), confirmando aspectos que mejoran la formación inicial del alumnado (García-Vallès, 2020). Para evitar incidentes destacan el tratarlos de «...forma individual y en privado para evitar reproducciones de malos hábitos de unos alumnos con otros y dejar claras las normas de comportamiento desde el principio» (Diego), y «...explicar todo mejor y con mayor claridad para que no dé lugar a equívocos» (Hebe). Es muy importante que todos tengan «...asimilado y comprendido lo realizado el día anterior para poder avanzar de manera eficaz» (Nawja). Viendo por tanto, las mejoras que se producen en el alumnado referidas a habilidades sociales como escucha activa, empatía, diálogo y compromiso (Francisco & Moliner, 2010). Aunque la mayoría de las ocasiones hacen referencia a incidentes negativos, por otro lado, hay días en los que «...los incidentes han sido positivos. Ha habido muy buena actitud por parte de todo, con mucho compañerismo» (Damián). En definitiva, tanto para los problemas como para los incidentes positivos o negativos, es necesario tener una actitud directa con el alumnado de primaria «...conversando individualmente con los niños son capaces de entender el problema y poder ver otras posibles soluciones más adecuadas para cada situación (Alba). Añadiendo aquí, la importancia que dan al uso del diálogo de manera democrática (Capllonch & Figueras, 2012). Siguiendo con el apartado de aprendizajes, podemos ver que un gran grupo de estudiantes remarcan aspectos claves relacionados con habilidades docentes. Así, en un primer lugar, podemos encontrar temas organizativos como saber «cómo actuar cuando haya alumnos en un futuro que no quieran seguir la dinámica...» estando «...muy atento en todo momento» (Elio); otro aspecto que remarcan, es que «...el material se debe dar después de explicar la actividad para que se centren en el objetivo de la actividad» (Iva), planteando «...juegos que sean atractivos y que motiven a los alumnos evitándose así los incidentes, porque niños que se aburren son niños que se pelean» (Julia), por lo que «...es importante fomentar la motivación y la participación en cada uno de los ejercicios porque no siempre les va a gustar a todos por

igual, de manera que hay que intentar que todos estén siempre motivados por aprender» (Mar), ya que, «...si a los alumnos se les anima tanto si lo hacen bien como si lo hacen mal, los motiva a intentar ser mejores» (Yoko). En todos estos aspectos, vemos reflejadas las habilidades docentes que proponen Wong & Wong (2009). Respecto a la forma de actuar del alumnado de primaria, Iva destaca que «...a veces, las actitudes y comportamientos de los alumnos son un poco egoístas y es necesario dejarles reflexionar sobre su comportamiento dándoles un espacio y tiempo», para intentar que sean ellos mismos los que solucionen sus problemas. Otro aspecto importante es que para que el alumnado preste mayor atención, sería conveniente cambiar «...el enfoque de la actividad dependiendo de las actitudes...» (Lara). Por otro lado, siempre «...habrá niños que no quieren hacer las actividades y por tanto debemos de animarlos para que colaboren y hacer que disfruten y aprendan haciendo las actividades junto a sus compañeros» (Zia). En este sentido, Mila, remarca que, para conseguir actitudes positivas, debemos apostar por poner en práctica actividades nuevas y divertidas, ya que éstas suponen «...un reto para el alumnado adaptado a sus capacidades y por tanto con posibilidades de éxito». Clío, destaca que hay que hacerles ver, «...que hay que aprender un poco de todo y que cambiar de juegos y compañeros también es divertido». Todo ello demuestra la capacidad que obtiene el alumnado para organizar, gestionar y dinamizar el grupo, mediante las técnicas y estrategias que consideran más adecuadas para la resolución de los problemas encontrados (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga, 2013). Por último, dos aspectos que remarcan importantes en sus aprendizajes son el diálogo y la escucha. Para Helga, «...lo más necesario es escuchar a los alumnos para poder trabajar en sintonía, con una comodidad en el grupo y terminar así consiguiendo el resultado y sobre todo divirtiéndonos...», incluyendo también el «...dialogar con nuestros alumnos y corregir sus malas actitudes y comportamientos» (Elio). Como vemos aquí, dan un valor muy importante al diálogo, en las relaciones entre el alumnado y la resolución de conflictos (Buscà, Ruiz & Rekalde (2014).

La siguiente idea extraída de sus reflexiones es acerca de la actitud tanto del alumnado de primaria como la suya durante todo el proceso. Referidos al primero, Diego, señala que el «problema real ha sido no cortar de forma rápida y eficaz la actitud de molestar al compañero». En este sentido, Elio, nuevamente, remarca la importancia de «dialogar con nuestros alumnos...», para «...corregir sus malas actitudes y comportamientos. Para ellos, es importante fomentar el desarrollo de estos valores

personales en el alumnado a partir del diálogo (Díez-Palomar, García, Molina & Rué, 2010). Además, «...es fundamental conocer el contexto familiar y social...» de nuestro alumnado «...para crear un refuerzo positivo y motivarlo en la clase para que intente cambiar su actitud» (Irma), remarcando nuevamente, el papel tan importante que tiene para ellos la empatía (Francisco & Moliner, 2010). Para poder hacer frente a estos comportamientos, para Iva, es esencial «...dejarles reflexionar sobre su comportamiento dándoles su espacio y tiempo». Otro aspecto importante a considerar que remarca esta alumna es el reforzamiento positivo hacia las buenas actitudes, debiéndose «...premiar con palabras y elogios la evolución y mejora del alumnado». Por otro lado, también hacen referencia a su propia actitud. Hay estudiantes que presentan dudas acerca de «...cómo actuar ante determinadas situaciones » (Liv), la mayoría de ellos, remarcando la importancia de tener «...una actitud activa...» adquiriendo un papel de guía» (Julia). Vemos aquí, como se desarrolla el aprendizaje de destrezas que los ayuda a enfrentarse a las exigencias de su día a día (Mendía, 2012). Incluyen, que para aumentar la motivación de nuestro alumnado, es clave el cambiar «...el enfoque de la actividad dependiendo de las actitudes...» (Lara) de estos. Por último, es importante tener en cuenta que nuestra «...predisposición y actitud ante cualquier actividad influyen muy directamente sobre el alumnado...» (Mila), fomentando en estos, una actitud reflexiva y crítica hacia la propuesta llevada a cabo (Capella, Gil & Martí, 2014).

Como futuros docentes, debemos tener presente que la motivación hacia la práctica deportiva es uno de los objetivos que debemos potenciar en nuestro alumnado. Es aquí donde entra en juego nuestro siguiente concepto, animar. La mayoría coincide en animar al alumnado hacia la práctica de las actividades propuestas. Así, Oda dice que intentará «...animarle a implicarse más con los juegos y sus compañeros». Vemos aquí, el rol que ejerce el alumnado de nuestra propuesta, para intentar promover la participación desde el respeto y escucha entre los estudiantes (Larena, Mirceva & Serrano, 2010). Siguiendo con esta idea, otra parte del alumnado hace referencia a la atención a la diversidad, señalando que «...hay que estar atenta a los niños con más timidez, motivándolos y animándolos, ya que tienden a aislarse y no participar...» (Frida). Siguiendo en esta línea, otra alumna remarca que «...hay que romper esa barrera...», refiriéndose a estereotipos que encontramos aún en la sociedad respecto a ciertas actividades como el baile, porque «...seguro que hay chicos que les gusta el baile, y que sin embargo no se animan por miedo a la opinión que tengan los demás...» (Zoe).

También destacan en que hay que educar y hacerlos capaces de «...de respetarse y aprender a animarse entre ellos para poder alcanzar una meta...» (Flora). De aquí la importancia que le dan a «...animarles para que vean que lo han logrado trabajando en equipo» (Zia). Comprobando en estas reflexiones, la importancia que tiene la asignatura de EF, para obtener la alfabetización física de nuestro alumnado (International Council of Sports Science and Physical Education (2010).

¿Qué opinan sobre los cambios producidos durante la propuesta? En este sentido, lo primero a lo que hacen mención es a «...cambiar de grupos» (Elio) para intentar solucionar los incidentes. Otro aspecto a destacar es hacer al alumnado partícipe de la actividad, preguntándoles su opinión sobre qué «...le ha parecido la actividad y si cambiarían o mejorarían algo» (Hebe). Para cambiar la actitud del alumnado y motivarlos, es necesario a veces «...cambiar rápido de actividad», además de «...conocer el contexto familiar y social» (Irma). Indican aquí, que la propuesta llevada a cabo es clave para conseguir una correcta organización del aula y que el alumnado desarrolle habilidades sociales que favorezcan la resolución de conflictos (Alejandra & Morales, 2017). También, es positivo saber que «...una simple emoción puede cambiar la actitud o incluso el interés por aprender y trabajar en alguna actividad o proyecto» (Iva), ya que afectan directamente al rendimiento cognitivo y motivación de los mismos (Anttila, Pyhältö, Soini & Piertarinen, 2016). En este sentido, uno de los aspectos fundamentales que remarca el alumnado, es que es importante «...pedir retroalimentación a los alumnos para saber que podemos cambiar...» (Gema), emergiendo en este sentido la necesidad de lograr una adecuada práctica pedagógica por su parte (Mujica & Orellana, 2020).

Para conseguir ese objetivo, es importante saber que «el desarrollo de la clase no solo depende de las profesoras sino también de los alumnos y sus comportamientos» (Munia). Es este último concepto el que analizaremos en este apartado. Lo primero a lo que hace referencia el alumnado es a su «...primer día de trabajo de ApS...», remarcando que la mayoría de ellos los han «...recibido ansiosos mostrando interés por nosotros y con un comportamiento muy positivo» (Damián). Sin embargo, «...a veces el desinterés lleva a comportamientos incorrectos...» (Iva), por eso, es necesario «...dejar claras las normas de comportamiento desde el principio para evitar incidentes» (Diego), y «...tomar estrategias para controlar su comportamiento estableciendo límites y marcando pautas para no desviar su atención» (Julia). Las reflexiones aquí reflejadas son esenciales para el desarrollo de una buena labor docente (Buitrago & Cardenas, 2017). Para conseguirlo,

el alumnado debe ser capaz de conocer las causas de los comportamientos de ellos mismos y de las personas que tienen a su alrededor.

En relación con el término educación, el alumnado hace referencia que es importante dar «...una buena educación a los alumnos en el sentido del respeto y el estar atento» (Ines) desarrollando estos valores y viendo la importancia de la propuesta para generar espacios que favorezcan un ambiente de respeto y participación democrática (Rivera, Sánchez & Giles, 2018). Además, es importante «...que las palabras y los logros que ellos ven y aprecian del docente hace mejor y [facilitan la evolución de] su desarrollo educativo, social y cognitivo» (Iva). Para Mar, «...es esencial educar en valores», por lo que es necesario saber «...que, desde la educación, que es la base más importante del desarrollo de los niños en la sociedad, se fomente la igualdad y valores positivos, como son la tolerancia, el respeto y la solidaridad». En relación con esta idea, «...es fundamental ocuparse y encargarse de educar y transmitir otros contenidos, como aquellos valores para que el niño se desarrolle de una manera adecuada como ciudadano en la sociedad» (Mar). Por tanto, vemos como para la mayoría de ellos, es importante «...educar a los niños en la igualdad, inculcarle valores que fomenten el respeto...» (Zoe). Esta misma, hace referencia a una de las propuestas puesta en práctica y remarca «...que a través de las clases de educación física se pueden fomentar las demás capacidades, en este caso hemos fomentado la lingüística a través de un “cuento motriz”». Vemos en estas reflexiones, como la propuesta genera situaciones para la promoción de valores como la seriedad, crítica y esfuerzo personal (Campo, 2014).

Relacionado con el término “enfado”, el alumnado hace referencia a actitudes del alumnado en determinadas situaciones. Para intentar solventar este tipo de situaciones, «...a lo mejor habría que haber hablado un poco más con el alumno para que entendiese el porqué de compartir y que no se hubiera quedado enfadado» (Greta). En determinadas situaciones, la reacción hubiese sido que «...el docente hablara con el alumno a solas y que le impusiese otro tipo de castigo ya que este enfado del profesor puede favorecer sus actitudes en lugar de mejorarlas» (Mar). Nuestra actitud como docentes es intentar que nuestro alumnado consiga controlar sus enfados y generar en ellos, espacios donde se propicien situaciones para que el alumnado dialogue y consiga acuerdos (Capllonch, Figueras & Castro, 2018). En este sentido, Mila habla con una alumna enfadada e intenta «...tranquilizarla, explicarle la situación e intentar cambiar su emoción a una más adecuada». Nuestro alumnado va a tener siempre este tipo de comportamientos, por ello,

«...es necesario ayudarles para que no tengan esas actitudes y ayudarles a reflexionar sobre las cosas de manera coherente, con el fin de evitar que se produzcan estas actitudes» (Nawja). Viendo lo importante que es orientar este tipo de prácticas en la asignatura de EF, ya que con ello, el alumnado adquiere una capacidad de dialogar desde el argumento y deja de lado toda posición de autoridad, confirmando por tanto la orientación existente desde los principios del aprendizaje dialógico (Capllonch, 2017).

En términos organizativos, y en relación con el concepto “explicar”, el alumnado hace referencia a «...modificar la forma de explicar la actividad y reajustarla a las nuevas restricciones, para que los alumnos entendiesen mejor que era lo que se nos pedía» (Gema). En ocasiones tienen dudas sobre la comprensión de las actividades En este sentido, «...tal vez no lo hemos explicado demasiado claro o las suficientes veces para que lo comprendieran» (Flora), porque «...es importante tener paciencia y varias formas de explicar la misma actividad» (Frida). Esta última alumna, remarca la importancia «...que siempre antes de empezar una actividad hay que explicarles claramente a todos los participantes que es solo un juego para pasarlo bien, y que se debe tener en cuenta a todos los compañeros por igual». Aunque si hay dudas, lo más importante es «...volver a explicar el juego y decirles que si no se entiende pregunten y se vuelve a explicar» (Emma). Viendo aquí, como el alumnado, a partir de la experiencia va adquiriendo habilidades para poder organizar y gestionar un grupo y resolver los problemas que puedan aparecer (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga, 2013).

El término “físico” aparece mucho en el discurso de los participantes. La mayoría de ellos lo nombra junto al concepto educación refiriéndose a la asignatura, pero también encontramos otros conceptos a los que hace referencia. Por un lado, en relación con el buen funcionamiento de las actividades, el alumnado explica que en ocasiones «...si hay contacto físico nos podemos hacer mucho daño» (Inés). También hacen referencia al concepto en términos de igualdad, así, en algunas ocasiones explican que «...era un premio tan merecido en los hombres como en las mujeres y que la condición física ahí no tenía ningún valor» (Safa). El alumnado en la propuesta, interioriza esos valores de igualdad enfrentándose a realidades que pueden pasar desapercibidas en otros ambientes (Balaguer, Zorrilla, Capella & Corbatón, 2016). En relación con la transmisión de valores, «...la actividad física se transforma en socialización y entretenimiento» (Afra). En ocasiones, también hacen referencia a llevar a cabo «...actividades que requiera una mayor actividad física» (Blas) para que el alumnado no se aburra.

Para finalizar este apartado, nos centraremos en resumir las soluciones que propone el alumnado ante estos incidentes. Lo primero que debemos tener en cuenta es que hay que intentar «...solucionar el conflicto de la forma más racional y pacífica posible» (Elio), tratando los problemas «...con calma y planteando soluciones efectivas» (Ada). Para ello, es necesario dedicar «...tiempo a escucharlos y darles la mejor solución para poder trabajar cómodamente y disfrutando de la actividad que es lo importante» (Helga). Estamos viendo que en este sentido, el ApS es una gran oportunidad para el alumnado para adquirir habilidades de liderazgo, resolución de problemas y desarrollar en ellos el pensamiento crítico a partir de estas situaciones (Mumford & Kane, 2006). Añaden además, que es importante «...dar las herramientas a los niños/as para que solucionen sus propios incidentes o no los provoquen» (Irma), y hacerles ver que «...hay muchas formas de resolver los obstáculos que se presentan» (Julia), haciéndolos partícipes en el proceso y que sean ellos los que solucionen sus propios problemas. Así lo manifiesta Sol, indicando que «...hay que dar la oportunidad a los alumnos a que aprendan a solucionar las cosas por sí mismos», es decir, «...darles a ellos la responsabilidad de buscar soluciones...» (Cira), ya que, «...los niños también son capaces de buscar soluciones y es interesante que en determinadas ocasiones los dejemos que sean ellos lo que las propongan» (Clío). Para la mayoría, la mejor solución es «...hablar con ellos y hacerles ver la solución al problema que haya ocurrido...ya que con el diálogo se puede solucionar todo» (Pía), confirmando a autores como Buscà, Ruiz & Rekalde (2014) y dando una importancia clave al diálogo para la resolución de los mismos. Son conscientes de que como futuros docentes tienen que «...aprender a solucionarlo nosotros ya que en un futuro no tendremos a nadie detrás» (Belén).

Saber cognitivo.

Una vez revisadas las percepciones y teorías implícitas que el alumnado ha construido en torno a las competencias vinculadas al “saber hacer”, vamos a entrar en un análisis de aquellos conceptos que han mostrado una vinculación clara con la que hacen referencia al “saber cognitivo”.

Tal y como podemos visualizar en la figura 30, catorce son los conceptos claves detectados que se vinculan a este grupo de competencias. En este apartado nos

centraremos en las reflexiones de estos aspectos y su relación con la bibliografía indicada con anterioridad.

A continuación, trataremos cada uno de los 14 conceptos que hemos clasificado en relación a esta competencia. En la siguiente imagen (figura 30), podemos ver los conceptos a los que haremos mención durante este apartado:

2. SABER COGNITIVO		0	0
Actividad	1	651	
Amigos	1	63	
Ayudar	1	183	
Conseguir	1	92	
Decidir	1	99	
Escuchar	1	79	
Evitar	1	55	
Hablar	1	247	
Inventar	1	58	
Jugar	1	751	
Necesario	1	54	
Participar	1	259	
Pensar	1	223	
Saber	1	178	

Figura 30. Conceptos analizados en la categoría "Saber Cognitivo". Fuente: datos de la investigación.

El concepto más representativo dentro de este apartado es el relacionado con el juego. En relación con el término y sus características, hacen hincapié en la participación en los mismos «...diciéndoles que se iban a divertir». Hacen mención de la diferencia que existe entre niños y niñas remarcando que «...siempre pasa lo mismo que los niños y las niñas no quieren jugar juntos...» (Altea). En este sentido, ven importante «...incentivar a los niños poco a poco para conseguir que todos jueguen juntos y no se discriminen entre ellos» explicándoles, «...desde un principio que se debe jugar siempre en grupos mixtos sin dejar ni lado a ningún compañero» (Altea), viendo en este sentido, como el alumnado lleva a cabo una concienciación relacionada con la necesidad de atender a la diversidad en el aula (Cámara, Díaz & Ortega-Tudela, 2017). También es importante «plantear y dejar claras las reglas entre todos al principio...» (Ana) porque, «...el problema es que los niños son demasiado competitivos y que se centran más en ganar que en que sus compañeros aprendan a jugar y disfruten» (Berta). Relacionado con los valores que aporta

el juego, es necesario «...fomentar otro tipo de juegos en los que se potencien valores como el trabajo en equipo, y no la competitividad» (Belén), fomentando como vemos la capacidad asociativa, ética y confianza interpersonal entre otros (Mendía, 2012).

El siguiente concepto más representativo, tal y como observamos en la figura 26, corresponde al término actividad. Estamos hablando de una asignatura en la que el mayor peso académico recae sobre la parte física, la actividad, pero tal y como señala el alumnado, hay que apostar por los valores que promueve más allá de lo meramente físico, ya que «...plantear este tipo de actividades puede ser muy favorecedor para el grupo, ya que se fomentan los valores del trabajo en grupo, la competencia lingüística...» (Zoe). Vemos aquí, que es importante apostar por una asignatura que vaya más allá de lo físico, una asignatura que representa un espacio ideal para el tratamiento de los conflictos entre el alumnado (Capllonch, 2008; 2011) y conseguir llevar a cabo esa educación en valores (Aubert, Morales & Lajusticia, 2014). Hacen hincapié en que «...habrá niños que no quieran hacer las actividades y por lo tanto debemos de animarlos para que...disfruten y aprendan...» (Zia). Viendo que el rol que ejerce el alumnado nuevamente es el de intentar promover esa alfabetización física de la que hablábamos anteriormente. En términos organizativos, se han dado cuenta que debemos tener preparadas alternativas ya que «...cuando tienes planteado una actividad y por lo que sea no puedes realizarla, tienes que buscar otra actividad que pueda suplirla» (Yoko), «...adaptando la actividad a las necesidades de los alumnos (Yedra), viéndose solventada esa inseguridad con la que partían en un principio debido a la falta de formación para atender la diversidad en el aula (Martos-García, 2020).

Como veremos a continuación, la propuesta de los GI en EF, busca el desarrollo de la autonomía del alumnado para aumentar su motivación (Olaya, García, García & Ferriz, 2020). Así, el alumnado indica que «...es importante la participación y el compañerismo...» (Lara). En el proceso de enseñanza aprendizaje, uno de los puntos clave es «...hacerles partícipes de todo el proceso de la actividad, no sólo explicarles lo que tienen que hacer» (Keira). En determinadas ocasiones, habrá actividades que no gusten a todo nuestro alumnado, por ello, es necesario «...estar atenta a los niños con más timidez, motivándolos y animándolos, ya que tienden a aislarse y no participar en la actividad» (Frida), evitando cualquier tipo de discriminación intentando «...que todos participen de la misma manera» (Eva). Para conseguir lo que aquí exponen, ven ideal la propuesta llevada a cabo tal y como señalan autores como Ballesta, Francisco & Castillo

(2017), exponiendo que se trata de una herramienta esencial para conseguir una participación más activa del alumnado aumentando la motivación de los mismos.

Como hemos visto a lo largo de los apartados, uno de los aspectos claves de nuestra propuesta, es el aprendizaje a partir del diálogo. Aquí, haremos referencia al concepto de hablar. Respecto a la organización, «...había que conseguir que los niños hablasen entre ellos, pero todos los niños querían ser el centro de atención...» (Ada). Estamos viendo por tanto, lo necesario que es apostar por este tipo de propuestas como el aprendizaje cooperativo, para lograr fomentar en el alumnado la cooperación y una actitud positiva hacia el aprendizaje (Capllonch, 2017). Hemos visto en apartados anteriores que ocurren incidentes relacionados con el comportamiento y actitudes del alumnado en la realización de las actividades, por ello, es importante llevar a cabo una educación que les haga ver que «...hablando y dialogando se soluciona más que peleando» (Adria). El alumnado universitario da mucha importancia al diálogo para la resolución de problemas. En este sentido, la mayoría considera que «...la mejor opción es hablar con ellos, dejarlos que se expresen y posteriormente, explicarles nuestra postura...» (Belén), remarcando nuevamente el enorme papel que tiene el diálogo para favorecer la prevención y resolución de conflictos (Buscà, Ruiz & Rekalde, 2014).

Tan importante es el diálogo como saber escuchar. Es este último término al que haremos referencia en este apartado. El alumnado afirma que no están acostumbrados y que «...no se respetaba el turno de palabra ni se escuchaban a los demás compañeros y compañeras» (Agnés). En términos educativos y organizativos, es importante hacerles ver la importancia que tiene la escucha. Es importante «...enseñar desde pequeños a los niños a escuchar a los demás y no interrumpir...» (Ines), porque tal y como remarcan autores como Ballesta, Francisco & Castillo, el aprendizaje está unido a tomar conciencia de lo que pasa a nuestro alrededor a partir de la escucha y del diálogo. Así, si son conscientes desde el principio, «...ellos mismos se dan cuenta de que si no escuchan la explicación del juego y el profesor tiene que perder tiempo en mandar callar, tendrán menos tiempo para jugar y eso les perjudica a ellos» (Belén). Además, el alumnado es consciente de que «...los niños sienten la necesidad de ser escuchados y que haciéndoles entrar en razón, pueden comprenderse perfectamente, solo necesitan un poco de apoyo» (Safa), viéndose reflejado en estos un fomento de valores como la escucha activa, diálogo, empatía y compromiso (Francisco & Moliner, 2014).

Uno de los conceptos más importantes es el relacionado con el saber. Aquí haremos referencia a los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado. En este sentido, en determinadas situaciones se pone nervioso porque «...no sabía por dónde coger el asunto...» (Zita), y no saben «...como enfrentar la clase nosotras solas» (Marta), o incluso, «...no saber cómo ayudarle a controlar a los niños sus emociones» (Jane). Indican que parten de una falta de formación e inseguridad en términos organizativos y de atención a la diversidad (Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro & Martos-García, 2020). En términos organizativos ven primordial «...saber gestionar mejor el grupo...» (Irma); «...saber controlar más a los niños...saber hacer que los niños colaboren entre ellos y hagan las actividades propuestas...» (Zia); y «...saber cómo actuar cuando haya alumnos que no quieran seguir la dinámica de la clase...» (Pía), intentando cumplimentar el objetivo que tiene esta metodología para hacer que el alumnado sea capaz de organizar y gestionar un grupo correctamente (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga, 2013). Ven en el docente un referente para aprender, por si «...en un futuro tengo ese problema saber cómo actuar» (Ines). Para evitar las diferencias, debemos «...saber integrar a todo el alumnado en todas las actividades, sin diferencia de géneros» (Flora). Otro aspecto que ven fundamental es «...pedir retroalimentación a los alumnos para saber qué podemos cambiar como docentes» (Gema), desarrollando en el alumnado competencias sociales y emocionales (Lorenzo & Matallanes, 2013).

Tras el saber adquirido por el alumnado, llegan las decisiones. En este momento, nos centraremos en el concepto decidir. La mayoría de ellos hace mención de la falta de participación del alumnado de primaria en las actividades debido a que «...se enfadó y decidió sentarse en el suelo», o porque «...les parecía aburrido el juego después de un rato y decidieron no jugar...» (Cira). En estos casos, «...el interés, la motivación y las ganas han sido algunas de las razones...» (Iva) por las que el alumnado decide seguir participando. Anteriormente, y para el buen desarrollo de las sesiones, hemos visto como el alumnado da importancia a tener alternativas. En este sentido, vemos como algunos deciden «...tomar la iniciativa y se realizaron estas nuevas variantes...» (Diego). Todas las decisiones van encaminadas al buen funcionamiento de las actividades, así, remarcan que para solucionar los incidentes «...lo mejor era explicarle las cosas bien y que si volvía a suceder ya tomaría otro tipo de medidas» (Nina).

El concepto que analizaremos seguidamente: ayudar, está directamente relacionado con las decisiones anteriormente analizadas. La organización de la clase es

muy importante. Aquí, el alumnado universitario adquiere del docente «...algunas directrices que [le] ~~me~~ ayudan a poder manejar y controlar a los niños de manera más disciplinada...» (Julia). Confirman con esta reflexión, el rol que debe adquirir el docente de mediador del conocimiento (Gil, Moliner, Chiva & García, 2016). Zoe, afirma que «...las aulas necesitan personas voluntarias que ayuden al profesor...» debido a la gran ratio que existe. Desde un principio, optan por tener una actitud de «...ayudar en todo lo posible para que la actividad se desarrollara sin incidentes» (Hebe). Sienten la necesidad de «...buscar ayuda cuando sea necesario y...aprender a motivar mejor a los alumnos (Gema). A medida que avanzan en su aprendizaje, necesitan la figura del profesor para «...que me ayude solo en momentos puntuales» (Zia), observando mejoras en sus habilidades organizativas. Continúan haciendo hincapié en la educación en igualdad, destacando «...que hay que enseñar a todos los niños que...hay personas que tienen ciertas dificultades para realizar algo por eso hay que ayudarlas más» (Yedra), para que «...tomen conciencia de que todos somos iguales y debemos ayudarnos unos a otros» (Nawja). Apostar por una EF que vaya más allá de lo físico «...les ayuda y los responsabiliza más sobre sus actos...» (Keira), haciendo mención al valor que debe aportar la asignatura.

Para poder ayudar es necesario escuchar. Este último concepto será el que analizaremos ahora. Lo primero que remarcan es que la mayoría de los problemas sucedían porque «...no se respetaba el turno de palabra ni escuchaban a los demás...» (Agnes). Durante todo el proceso, se encuentran en constante aprendizaje remarcando la importancia de escuchar «...a la profesora, para aprender así que en todas las actividades existe mejora posible» (Elio), desarrollando en estos habilidades sociales como la escucha activa y el diálogo (Francisco & Moliner, 2010). Destacan que «...lo más necesario es escuchar a los alumnos para poder trabajar en sintonía...» (Helga), partiendo de sus intereses previos y conociendo sus inquietudes. Por otro lado, indican que es importante «...tener a los niños atentos para que puedan escuchar sin distraerse» (Emma) y conseguir correctamente los objetivos propuestos. En definitiva, dan mucho valor a la escucha y se sorprenden al «...ver que niños de esa edad son tan educados y respetuosos...puesto que te escuchan sin interrumpir y levantaban la mano» (Inés), siendo, por tanto, uno de los aspectos clave a educar desde nuestra asignatura. Esto último, se consigue al optar por metodologías activas e incluir en ellas actuaciones de éxito como los GI.

Para finalizar este apartado, pondremos nuestro foco en el término conseguir. En este sentido, señalan que encuentran problemas cuando hay que «...conseguir que los niños hablasen entre ellos pero todos los niños querían ser el centro de atención...» (Ada). Hacen referencia a situaciones que son solventadas mediante una educación en la escucha y el diálogo como hemos indicado con anterioridad. Tal y como vemos en la siguiente reflexión, adquieren aprendizajes que ayudan a conseguir una mayor participación «...mediante el diálogo hemos conseguido que el alumno recapacite, lo intente y al final jueguen juntos» (Alba) porque que es importante «...incentivar a los niños poco a poco para conseguir que todos jueguen juntos y no se discriminen entre ellos» (Altea). Afirman que «...motivando al alumno se puede llegar a conseguir una buena actitud...» (Ana). Vemos aquí que las emociones juegan un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Folgueiras, González & Puig, 2013), y que el fomento de emociones positivas favorecerá la correcta consecución de los objetivos previstos.

Saber ser y estar.

Por último, nos centraremos en las reflexiones sobre el saber ser y estar. Vamos a partir de los doce conceptos claves que mayor relación tienen con las competencias vinculadas a este aspecto del docente para buscar la relación existente con la bibliografía.

En la figura 31 se detallan los conceptos a los que haremos mención durante este apartado y el número de referencias que contiene cada uno de ellos:

3. SABER SER Y ESTAR		0	0
Compañero		1	572
Criticar		1	58
Enseñar		1	63
Equipo		1	172
Importante		1	132
Motivación		1	154
Personas		1	111
Positivo		1	66
Querer		1	350
Relación		1	61
Respeto		1	102
Sorprender		1	65

Figura 31. Conceptos analizados en la categoría "Saber ser y estar". Fuente: datos de la investigación.

El concepto más representativo de este apartado, es el referido al “compañero”. Lo primero que señalan es que «...los niños pequeños para sentirse mejor en grupo o llamar la atención tienen que menospreciar a otros compañeros», o en términos de participación, «...al ver que sus compañeros no han querido su opción se ha enfadado y no quería seguir jugando» (Ada), e incluso «...en muchos casos algunos compañeros los anulan y eso hace que pierdan las ganas por jugar y divertirse» (Damián). Con estas situaciones, el alumnado atiende a la realidad tratando de educar desde la educación (Gil & Chiva, 2014). Otro problema que encuentran relacionado con la participación en determinados juegos, está en sentir vergüenza por «...quedar en ridículo delante de sus compañeros porque no se da demasiado bien» (Clío). En este sentido, señalan que una estrategia buena sería el «...dejarlos solos un rato y que piensen. Así, puede que sin decirles nada, se animen a jugar viendo que el resto de sus compañeros se divierten» (Belén), dando autonomía al alumnado en relación a la resolución de las situaciones por ellos mismos. Otra estrategia para intentar conseguir que todos participen sería «...hacer muchos más juegos de cooperativos y en grupo para que comprendan la importancia de pasarlo bien todos y participar con todos los compañeros independientemente de si ganan o pierden» (Berta), para así, potenciar en ellos la responsabilidad con la creación de expectativas de éxito en sus aprendizajes (Capllonch & Figueras, 2012). Por otro lado, encuentran inconveniente en que «...no se respetaba el turno de palabra ni escuchaban el turno de palabra ni

escuchaban a los demás compañeros y compañeras» (Agnes). Esta misma alumna, señala que para solucionar esto, es necesario educar hacia el respeto «...a sus compañeros y [el saber] ~~sepan~~ trabajar en equipo sin restricciones». Tal y como vemos, es necesario favorecer un ambiente de respeto y participación democrática a partir del diálogo (Rivera, Sánchez & Giles, 2018). A veces, el problema radica en que «... los niños son demasiado competitivos y que se centran más en ganar que en que sus compañeros aprendan a jugar y disfruten» (Berta). Por ello, es necesario «...minimizar la competitividad en el aula así como la crítica y actitudes ofensivas hacia los compañeros» (Agni); «...intensificar el trabajo en equipo y los valores de cooperación y compañerismo para concienciar más a los alumnos/as» (Alba), propiciando en el alumnado situaciones en las que desarrolle esta habilidad desde la comunicación, liderazgo, colaboración y actitud crítica (García-Vallès, 2020). En términos de alumnado con necesidades especiales, el alumnado universitario se sorprende de «...que los compañeros traten la situación con total normalidad y sin diferenciar ni discriminar en ningún momento» (Celia). Por último, en relación a la propuesta llevada a cabo, señalan que «...es una actividad que fomenta la participación, los niños se sienten cómodos y además provoca que conozcan a los demás compañeros» (Doli), confirmando el valor que tiene para el desarrollo de valores y fomento de relaciones interpersonales.

El siguiente concepto más representativo es el relacionado con el querer. En términos de participación, hay alumnos que «...a día de hoy todavía no [saben] cómo reaccionar ante esta situación para que los que no quieren también» (Tea), viendo la inseguridad con la que parten en la propuesta. Siguen remarcando que lo importante es que «...tenemos que hacer que todos los alumnos participen, que si uno no quiere hacer algo interesarnos por qué no lo quiere hacer...» (Zoe). Esta misma alumna, hace hincapié en que es normal que el alumnado, en ciertas situaciones no esté conforme porque «...es imposible que todo el mundo participe con el rol que verdaderamente quiere». Al igual que habrá gran parte del alumnado que en determinadas ocasiones, «...al ver que sus compañeros no han querido su opción se ha enfadado y no quería seguir jugando» (Ada), e incluso, encontraremos alumnos que se sientan enfadados e insultan «...porque querían ganar» (Flora). En este sentido, se sigue viendo la necesidad de promover un aprendizaje activo desde la participación grupal (Lamoneda, 2018). Añaden que incluso «...han tenido problemas entre compañeros por no querer trabajar en equipo y también de competitividad» (Julia). Como vemos, encuentran dificultades a la hora de realizar los

grupos, ya que «...uno de los alumnos quería estar en el grupo con uno de sus compañeros y se ha enfadado retrasando así el comienzo de la actividad» (Gema), llevando a que «...la participación por parte del alumnado en algunas ocasiones ha sido nula ya que no querían estar con algunos compañeros» (Hebe). Todos estos inconvenientes que remarcan se ven solventados llevando a cabo la propuesta desde los grupos interactivos tal y como remarca Ferrer (2005). Por otro lado, relacionado con la igualdad, «...siempre hay el mismo tipo de incidentes, los chicos no quieren cooperar con las chicas y al contrario» (Zita). También es importante saber gestionar bien el tiempo, porque si tenemos que dar clase en la última hora de la mañana, encontraremos a parte del alumnado que «...no querían jugar porque ya se querían ir y se quedó todo a medias» (Marta), demostrando que al alumnado es consciente de la necesidad de llevar a cabo una correcta gestión del tiempo (Fernández, 2014). Centrándonos en la diversidad, el alumnado adquiere conocimiento y reflexionan acerca de este grupo. Aquí, encontramos a Gala, la cual hace hincapié en que «...lo único que quieren es sentirse queridos, integrados con los demás y que no los trates de manera diferente», defendiendo una educación en igualdad. En conclusión, remarcan que «...aunque haya diversos niños que no quieran llevar a cabo el juego, se les debe motivar a que lo intenten antes de rendirse tan fácilmente» (Jane).

Un concepto significativo es el referido a equipo. Lo primero que remarcan es la necesidad de aprender a «...trabajar en equipo sin distinciones» (Agnes), por lo que es necesario «...intensificar el trabajo en equipo y los valores de cooperación y compañerismo para concienciar más a los alumnos/as» (Alba). Remarcan que hay una «...percepción de inferioridad del equipo que pierde» (Cira). En términos organizativos, «...no es la mejor opción dejar que los niños elijan a sus propios equipos o parejas de juego ya que no se quieren separar de sus amigos y así no se podrá crear una confianza entre todos» (Doli). Para intentar evitar este tipo de incidentes, encontramos estrategias organizativas como «...hacer equipos a través del azar o con juegos para que así todos los niños jueguen con todos y haya más compañerismo en clase y actúen como un grupo total» (Berta). Vemos que en su formación, se deben fomentar competencias como colaboración y comunicación para mejorar el trabajo en equipo (García-Vallès, 2020). Lo más importante es que «...hay que dialogar con los alumnos para que entiendan...lo que supone trabajar en equipo y sus beneficios» (Greta) y «...trabajar la diversidad en el aula e implementar el trabajo en equipo» (Mila), señalando nuevamente el papel clave del diálogo en nuestra propuesta. El alumnado se siente muy bien cuando ven que «...los

cuatro equipos han llevado acabo muy bien la actividad, sin discutir, sin dar voces, poniendo en común el resultado entre los integrantes del grupo, animándose...» (Zoe). Como vemos, esta metodología es clave para el fomento y desarrollo del trabajo en equipo (Margery, 2019).

Otro de los conceptos más importantes de este apartado es el relacionado con la motivación. Lo primero a lo que hacen referencia es que «...es un trabajo muy duro captar la atención del alumno/a y encontrar actividades motivadoras que presten atención» (Agnes), aunque «...no hay que infravalorar las capacidades del alumnado sino que hay que motivarlos a hacer actividades que no sean habituales para que se desarrollen de forma más completa» (Agni). En términos participativos, es importante «...motivar a los demás alumnos para intentar convencer de que jugaran con sus demás compañeros» (Altea). Hacen mención a que puede producirse un cambio en la actitud «...motivando al alumno» (Ana). Es importante «...averiguar los motivos por los que no quieren participar» (Clío) y «...hacer sentir a todos capaces de conseguir una actividad, y para ello, debemos adaptar el juego y motivarles para que no se rindan intentándolo» (Cira). Según autores como Olaya, García, Garía & Ferriz (2020), la metodología de los GI en EF es clave para favorecer la autonomía, mejorar las relaciones interpersonales y favorecer la motivación de estos. Otro aspecto a destacar, es optar por llevar a cabo nuevas metodologías y actividades, ya que «...cuando haces algo diferente, captas su atención y motivación rápido» (Cosme). Dan un valor muy importante a la motivación y la ven clave en el día a día porque «...si se les incentiva y se les motiva pueden llegar a dar todo lo que tienen» (Elio), generando en ellos emociones positivas que aumentan su motivación hacia la participación (Anttila, Pyhälto, Soini & Piertarinen, 2016). Otro aspecto a destacar en relación a la organización de las clases es que «...los materiales con los que trabajen los niños son muy importantes para aumentar su motivación y creatividad» (Elsa) y evitar distracciones. Por otro lado, vuelven a hacer hincapié en la importancia de la evaluación como docentes, ya que hay que «...intentar motivarles más y al final de la sesión pedir retroalimentación a los alumnos para saber qué podemos cambiar como docentes» (Gema), viendo la importancia aquí de llevar a cabo una formación en evaluación formativa y compartida para desarrollar en el alumnado competencias docentes (López, Molina, Pascual & Manrique, 2020).

El siguiente concepto significativo al que haremos referencia será al de importante. Hacen hincapié en «...la importancia del trabajo en grupo» (Ada), «...a las

normas propuestas por el docente, reflejando la importancia de cumplimentarlas» (Ana), «...saber reaccionar rápidamente con los niños, para conseguir disciplina y conseguir el objetivo que queremos...» (Ana). Todas estas habilidades relacionadas con la GdA, son aspectos muy importante que tienen en cuenta durante su formación (Fowler & Sarapli, 2010). En relación a los aprendizajes adquiridos, entre otros, mencionan el «...restar importancia a las actividades competitivas...» (Agni) y optar por una educación en valores. Respecto al comportamiento y actitudes, destacan que es necesario tener conciencia de que a veces, hay que «...ignorar ciertas conductas de los alumnos pues darles importancia no beneficia la situación...» (Berta), y optar por enseñarles que «...lo importante es saber participar y aprender a jugar con todos...independientemente de las diferencias que tengan cada uno...» (Belén) promoviendo la ayuda y solidaridad entre iguales (Racionero, 2010). Como vemos aquí, remarcan que «...educar a los alumnos de manera correcta es muy importante...» (Danae). Para ello, «...es importante enseñar a los niños a empatizar con los demás y por otro lado a perdonar para que una clase pueda fluir de una forma buena y armoniosa» (Elsa). Haciendo mención en que «...es muy importante motivar a los alumnos para que realicen algo y hacer pausas y no sobrecargarlos...» (Cosme), ya que, «...lo importante es participar y pasarlo bien...» (Clío). En términos de planificación mencionan «...que la preparación de las sesiones es súper importante para que su desarrollo sea satisfactorio» (Diego). Este mismo alumno remarca «...que es muy importante explicar con claridad el desarrollo del juego» indicando nuevamente la importancia del diálogo. En este sentido, Frida añade «...que es importante tener paciencia y varias formas de explicar la misma actividad» para atender correctamente a la diversidad que puedan encontrarse, llevando nuevamente una concienciación sobre la necesidad de atender a la diversidad (Cámara, Díaz & Ortega-Tudela, 2017).

El siguiente concepto que analizaremos será el relacionado con “personas”. Refiriéndonos a la ratio alumnado-docente, Zoe remarca «...que las aulas necesitan más personas voluntarias que ayuden al profesor». En términos de diversidad, «...hay que enseñar a todos los niños que nadie es diferente sino que hay personas que tienen ciertas dificultades para realizar algo por eso hay que ayudarlas más» (Yedra), remarcando la importancia de participar «...todos con todos y relacionarse con otras personas, no siempre ponerse en el mismo grupo...» (Tea). Son conscientes de la importancia de educar hacia el respeto «...ya que cada persona es libre de pensar lo que quiera pero lo

que intentamos fue buscar en él un punto de vista objetivo del problema» (Safa), afirmando los valores que aporta esta asignatura en el alumnado (Capllonch & Figueras, 2012). Belén reflexiona que a estas edades «...no son conscientes aún del daño que les pueden causar a la otra persona y previamente, debemos concienciarlos de que no debemos hacer aquello que no nos gustaría que nos hiciesen», fomentando una educación en valores. En este sentido y para conseguir un buen clima en el aula tratando de que «...no vean tantas diferencias entre personas de distinta raza...» (Nina), «...es muy importante mostrarle a los niños que este tipo de comportamientos y comentarios no son los correctos, que ante todo somos personas y lo que hay que valorar es la actitud y los sentimientos de cada uno...» (Oda), confirmando el importante papel que tiene en el proceso educativo, llevar a cabo una educación en valores a partir del aprendizaje dialógico (Aubert, Morales & Lajusticia, 2014). Por último, señalan «...que debemos comenzar a concienciar a las personas desde edades tempranas hacia valores como la igualdad...» (Ines), indicando que «...los niños razonan como cualquier persona adulta, independientemente de sus distintas capacidades o necesidades...» (Adria).

Relacionado con la última idea, llega el siguiente concepto, el respeto. Respecto a las actividades que realizan, la mayoría de ellos afirma que los grupos «...no saben respetarse ni respetar el turno de palabra» (Belén) y les cuesta «...compartir y jugar de manera cooperativa y no se refleja a la hora de jugar juntos porque no saben respetarse como grupo ni resolver conflictos» (Julia). Lo primero a lo que hacen referencia es que hay que «...intentar que todos respeten a sus compañeros...» (Agnes). En este sentido y confirmando lo que afirman autores como Francisco & Moliner (2010), como actuaciones docentes, es necesario actuar «...siempre respetándolos y tratando de mantener la forma, ya que en un momento caliente de la disputa podemos equivocarnos con los modales que usamos» (Damián). Adquieren aprendizajes como «...resolver situaciones en las que un niño le falte al respeto a otro» (Darío), controlar las situaciones de las actividades indicando que en todas ellas, «...debían de respetar los turnos» (Doli) y aunque «...no todos los niños se llevan bien...hay que enseñarles que se debe tener un mínimo de respeto entre ellos» (Elio), y «...que no se pueden pelear por tonterías, sino que esas cosas se pueden solucionar dialogando» (Flora). A la hora de organizar las actividades, es necesario tener un orden y control de lo programado ya que hay situaciones en las que «...se ha dado el material antes de explicar la actividad y...no han respetado al docente mientras hablaba para explicar la actividad» (Irma), generando esa ayuda entre

compañeros y fomentando interacciones personales para acelerar y favorecer el aprendizaje (Girbés, 2011; Molina, 2007). Al realizar las actividades de los grupos interactivos se sorprenden de que «...respetaban mucho el turno de palabra y opinaban de las ideas de los otros, todo de forma ordenada» (Inés), confirmando la fortaleza que estos tienen en este sentido (Ferrer, 2005). Iva finaliza hablando sobre el último día de ApS señalando que «...después de mil regañinas y alguna que otra falta de respeto hacia el voluntariado, los alumnos han aceptado la autoridad que ejercemos y los valores que intentamos fomentar como el respeto y la empatía», adquiriendo habilidades docentes.

El siguiente concepto al que haremos referencia es el relacionado con lo positivo. Señalan que dar «...refuerzos positivos como fue en el caso del halago los ayuda para situaciones futuras...» (Altea). Se sienten bien al ver que los reciben «...ansiosos mostrando interés...y con un comportamiento muy positivo» (Damián). Adquieren aprendizajes a la hora de tomar decisiones durante la sesión indicando «...que si la decisión del profesor no es la correcta y no vemos ningún resultado positivo en el niño, deberíamos de cambiarla inmediatamente...» (Elsa). Se sienten impresionados al ver los cambios que son capaces de lograr en el alumnado y afirman que «...es muy positivo y reconfortante ver como en menos de hora y media puede cambiar la concepción de los niños» (Keira). Ante situaciones de malos comportamientos «...inculcarle a los niños valores positivos como el respeto o la tolerancia es algo muy importante...» (Lea). Respecto a la metodología llevada a cabo, remarcan que la «...actitud tan positiva se debió a que era una actividad nueva, divertida y que proponía un reto para alumnado adaptado a sus capacidades y por tanto con posibilidades de éxito» (Mila). Para finalizar, en ocasiones donde la actitud del alumnado es buena, hacen referencia a incidentes positivos, por ejemplo Pía, indica que «el incidente ha sido positivo ya que los niños a pesar de ser tan pequeños se han portado genial y han comprendido todos los juegos a la perfección por lo que nos han sorprendido positivamente», o referidos a su propio aprendizaje donde señalan que el «...incidente positivo ha ocurrido porque he aprendido de la clase anterior a cómo controlar la situación» (Yoko). Vemos por tanto aquí, que a partir de la propuesta de ApS, el alumnado obtiene beneficios relacionados con sus competencias académicas, desarrollo personal y curricular y potencian su pensamiento crítico (Barrios, Rubio, Gutiérrez & Sepúlveda, 2012).

El próximo concepto que analizaremos será sorprender. En relación a comportamientos y actitudes, se sienten bien cuando ven buenos comportamientos. En

este sentido, Altea indica que «...me sorprendió gratamente el comportamiento de este niño...»; o Elio afirma que «...he reaccionado con mucha motivación y entusiasmo, sorprendiéndome con la actitud tan realmente buena...». Para el fomento de la participación por igual, sin distinción de sexos, afirman que en ocasiones se refieren al alumnado y se les dice que «...podía llegar a sorprender la capacidad que tenían todas ellas...y tiene que aprender a jugar con niños y niñas diferentes» (Belén), la mayoría de ellos menciona que «...continuamos en una sociedad machista en la que no educamos a los niños desde la igualdad y me sorprende que desde tan pequeños hagan esa distinción...» (Hilda). En relación a la desmotivación por participar en las actividades, algunos como Damián, sienten cierta empatía indicando que «...no me ha sorprendido la verdad, porque llevo viendo este tipo de casos desde que era muy pequeño», aunque «...a veces te pueden sorprender ya que, piensas que al ser muy chicos no les irá bien en alguna actividad y...luego te sorprenden realizando la actividad mejor de lo que esperabas» (Elio). Es importante «...darles oportunidades y un voto de confianza porque nos pueden sorprender gratamente con sus resultados» (Safa). Por último, y haciendo referencia a nuestra metodología propuesta, los grupos interactivos, «...cuando el grupo de alumnos estaba inventando el juego de ese día, me ha sorprendido que respetaban mucho el turno de palabra y opinaban de las ideas de los otros, todo de forma ordenada» (Ines). Podemos ver aquí, que el alumnado a partir de estas situaciones, ha puesto en práctica sus saberes, estrategias y habilidades para poder solventarlas de la mejor manera posible (Mayor, 2019).

Respecto al siguiente concepto, enseñar, afirman «...que si a los alumnos se le enseña de una manera divertida y entretenida se lo pasan muy bien, aprenden mucho y además tienen interés en lo que se está haciendo» (Yoko), guardando relación con las emociones positivas. Vemos por tanto, que en este tipo de metodologías, el alumnado se enfrenta a situaciones desafiantes donde las emociones juegan un papel muy importante (Folgueiras, González & Puig, 2013). Para tratar la diversidad «...hay que enseñar a todos los niños que nadie es diferente sino que hay personas que tienen ciertas dificultades para realizar algo por eso hay que ayudarlas más» (Yedra). Aunque «...el profesorado puede tener unos contenidos interesantes a enseñar, incluso la metodología es la adecuada...» (Sol), remarcan la necesidad de la motivación en el proceso de enseñanza. Adquieren aprendizajes y señalan que «...hay que enseñar a los niños a hablar las cosas, y fomentar la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto, aceptando y dando

opiniones...» (Safa), ya que «...hay que enseñar desde pequeños a los niños a escuchar a los demás y no interrumpir» (Ines), remarcando además, la importancia de la escucha en el proceso. En términos de educación en igualdad, «...hay que enseñarles a los niños a convivir como grupo a aceptarse entre todos y a respetarse y si surgen problemas no solucionarlos de modo conflictivo sino que hay muchas formas de resolver los obstáculos que se presentan» (Julia). Añaden que «...no todos los niños se llevan bien pero que aun así hay que enseñarles que se debe tener un mínimo respeto entre ellos» (Elio), remarcando la importancia de «...enseñar a los niños a empatizar con los demás y por otro lado a perdonar para que una clase pueda fluir de una forma buena y armoniosa» (Elsa). Hay que tener siempre presente que, nosotros como docentes, formamos una parte muy importante en el recorrido del alumno, «...en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ambos son los protagonistas de su desarrollo» (Puja). Vemos que remarcan una serie de medidas importantes en la GdA como la creación de un clima positivo mediante el establecimiento de reglas claras de comportamiento, organización del grupo y material y mantenimiento de la atención a partir de una buena comunicación (Grube, Ryan, Lowell & Stringer, 2018).

El penúltimo concepto de este apartado es relación. Aquí señalan que «...a veces la edad no viene relacionada con el comportamiento y que a pesar de ser una última hora los niños estaban con energía y ganas de realizar la clase» (Elio). En términos de diversidad, dan importancia a intentar educar para que el alumnado consiga «...relacionarse un poco más con las personas» (Gala). Hay ocasiones en las que encontraremos a alumnado que tenga miedo «...a relacionarse grupalmente con los demás...» (Liv) y para conseguir una participación activa del alumnado, la motivación y el fomento de «...las interacciones con sus compañeros con los que sí se relaciona» (Gema), es clave. Relacionado con esto, «...es bueno que los niños se entusiasmen y se motiven por querer realizar la actividad pero no hasta el punto que la competitividad sea el problema que establezca malas relaciones entre los alumnos» (Julia), fomentando en el alumnado esa actitud crítica y reflexiva hacia las situaciones que comparte en el aula (Capella, Gil & Martí, 2014). En la estructuración de las sesiones, proponen realizar cambios de equipo para conseguir que «...todos se relacionarían con todos» (Hebe). Para conseguir una educación hacia la igualdad, dialogan con el alumnado para hacerles ver «...los niños y niñas deben relacionarse porque se aportan cosas mutuamente...» (Ines).

El último concepto significativo de este apartado, es el relacionado con criticar. Aquí remarcan que es importante educar y enseñar al alumnado que «...no deben criticar a su compañera y que deben ponerse en su piel...» (Sara), siendo empáticos, y por tanto, «...minimizar la competitividad en el aula así como la crítica y actitudes ofensivas hacia los demás compañeros» (Agni), llevando a cabo una educación en comprensión y análisis promoviendo valores como la autocrítica, seriedad y esfuerzo personal (Campo, 2014). Para solucionar incidentes en ocasiones usan estrategias como organizar un «...espacio de crítica para la mejora del sistema escolar» (Darío). Afirman que es importante llevar a cabo nuevas metodologías como esta porque «...se potencia muy poco que los niños reflexionen críticamente y razonen sobre lo que saben y lo que no...» (Cosme). Apoyan el «...preparar clases cuyo contenido no sea demasiado competitivo, de este modo todos podrán disfrutar sin críticas favoreciendo la cooperación entre alumnos» (Agni).

Interpretación de los resultados para la Tertulia Dialógica Corporal.

Llegados a este punto vamos a pasar a realizar el análisis de la TDC. Para ello, desarrollaremos una descripción la experiencia de los resultados realizando su interpretación desde la óptica del investigador que es quien tamiza y filtra finalmente los discursos. Aunque no ha sido un espacio fundamental, nos parece interesante de cómo se ha producido el discurso de los niños y niñas a lo largo de la TD que se puso en práctica con ellos.

Conceptos claves en el discurso.

Al realizar un primer análisis de la tertulia dialógica corporal, se puede destacar desde la frecuencia de conceptos, y visualizar en la nube de palabras (figura 32), aquellas palabras más utilizadas por los alumnos y alumnas. Por lo tanto, en una primera aproximación a los conceptos claves, nos encontramos el concepto “pelear” que ha sido utilizado diecisiete veces por los participantes. Este concepto es utilizado por los niños cuando dialogan sobre lo ocurrido en el vídeo visualizado. Marcelo interviene dando su opinión y diciendo “Yo creo que no se deberían de pelearse porque los niños son los que tienen que hablar”. Así mismo se observa la indignación de más compañeros como Benzema expresando “Yo no lo veo normal, yo lo primero que hago es ir a ver si mi hijo está bien en vez de pelearme”. Los participantes muestran lo que sienten ante la visualización del

De la misma manera, también destaca la palabra “sancionar” y es usada para la toma de medidas que ellos creen que deberían de aplicar en el partido donde se ha producido ese gran desorden.

Finalmente destacar el concepto “violencia” que es empleado por los participantes como Cristiano quien asegura que “había mucha violencia. Unos padres no se pueden pelear porque sus hijos pierdan”. Esta palabra es muy relevante en la tertulia ya que es el tema principal que abunda en lo ocurrido en el vídeo.

Las preocupaciones de los niños y niñas.

Para el análisis de esta segunda parte, se tiene en cuenta la siguiente matriz de codificación (Tabla 12), que, desde la intersección de los discursos de los participantes, nos ofrece esta tabla referida a los conceptos claves y su presencia en los alumnos y alumnas:

Tabla 12. Matriz de intersección del discurso de los participantes en la TDC. Fuente: datos de la investigación.

	Alba	Alcácer	Cristiano	Asensio	Bale	Benzema	Casemiro	Busquets	Damián	Gomes	Iniesta	Isco	Kroos	Marcelo	Messi	Modric	Nacho	Piqué	Ramos	Stegen	Suárez	Turan	Varane	
Humillación				■		■			■															
Inmaduro									■				■								■			
Mal ejempl		■			■			■		■		■	■		■						■		■	
Miedo				■	■											■		■						
Violencia			■	■	■	■					■	■	■		■	■							■	■
Arrepentim.					■											■								
Ver-güenza								■		■		■	■		■									
Familia					■																			■
Medida a Tomar	■				■									■					■					

Si anteriormente veíamos cómo las temáticas se centran claramente en: violencia, Mal ejemplo y vergüenza. Desde el análisis singular podemos observar como el discurso, claramente, lo lidera Bale ya que interviene un gran número de veces siendo su foco de atención los conceptos relacionados con el mal ejemplo, el miedo, la violencia, el arrepentimiento, la familia y las medidas a tomar por el desconcierto originado en el campo de fútbol. Bale, en todo momento relata aquello que ha visto en la reproducción del vídeo, además da su opinión y cuenta los conocimientos que él tiene sobre lo ocurrido. Esto se observa cuando la voluntaria moderadora pregunta si piensan que los padres que se han visto envueltos en la pelea lo volverían a hacer. Responde con aquello que ha escuchado en las noticias sobre dicho percance afirmando que “yo creo que no se han arrepentido porque pusieron un audio de un padre que lo llamaron y dijo que él fue a pegar porque estaba la amiga de un amigo y que lo volvería a hacer.” Otros participantes que también intervienen bastante en el discurso son Kroos, Modrid y Varane. En estos casos, también intervienen enfocándose a los mismos temas que Bale. Por ejemplo, Kroos opina sobre los padres implicados que “es una conducta inmadura y eso no está bien delante de todos los niños ya que es un juego” Por otro lado, Modrid cuenta cómo se sintió él en una ocasión muy parecida ya que estuvo a punto de presenciar una pelea desagradable. Lo que más destaca para Varane es la familia, en concreto su madre. Para él sería muy duro ver que a su madre le pueden hacer algo en un partido de fútbol y recalca que, si alguien la tocara, no se haría responsable de sus actos ya que según Varane “es que no piensas en ese momento, es instinto”.

Los conceptos que están más presentes y activos en los niños son aquellos relacionados con el miedo, la violencia, el mal ejemplo y lo avergonzados que se podrían sentir si ven envueltos a sus padres en dicha situación.

El análisis particular: el discurso de los niños frente al de las niñas.

Anteriormente el análisis se realiza a partir de una matriz de intersección, en la que hemos cruzado la presencia del discurso de cada uno de los participantes con las categorías de análisis (conceptos claves). Para el análisis particular vamos a utilizar el único atributo que hemos tenido en cuenta: sexo, cruzándolo nuevamente con las categorías de análisis. (Tabla 13).

Tabla 13. Análisis particular del discurso en base al sexo para la TDC. Fuente: datos de la investigación.

	Niños	Niñas
Humillado	15,7%	0%
Inmadurez	5,96%	4,49%
Mal ejemplo	5,34%	38,37%
Miedo	12,06%	1,22%
Violencia	34,73%	23,67%
Arrepentimiento	3,94%	0%
Avergonzado	3,09%	28,57%
Familia	12,92%	0%
Medidas a tomar	6,26%	3,67%

Durante la tertulia, cabe destacar el papel que han desempeñado los niños respecto a las niñas. Se observa claramente que la participación de los niños ha sido más elevada que en el caso de las niñas. Se percibe incluso un 0% de discurso por parte de las niñas acerca de la humillación, arrepentimiento y familia, mientras que los niños alcanzan un 15,7%, 3,94% y 12,92% respectivamente. Destacar el apartado de humillación de los niños ya que estos hablan sobre percances que han tenido en partidos de fútbol. Por ejemplo, Asensio cuenta que “A mí una vez me pegaron una patada por detrás que fue penalti, y como marcamos el penalti, los padres de los otros niños me empezaron a decir que me iban a esperar después para pegarme” Las niñas, como se ha comentado anteriormente, no se pronuncian ante semejantes casos ya que a algunas de ellas les puede llegar a parecer actos chocantes e injustos. Incluso Alba llega a preguntar “¿Por qué no llamaron a la policía, seño? ”.

Sin embargo, en temas relacionados con el mal ejemplo de esos padres a sus hijos y lo avergonzados que se pueden llegar a sentir si les ocurriese lo mismo, el porcentaje de intervenciones es mayor para las niñas. Los niños se pueden ver más involucrados en estas situaciones ya que pertenecen a clubes de fútbol y algunos ya han llegado a presenciarlas. Por el contrario, las niñas piensan que esto es algo muy negativo y que, al

hacerlo, dan un ejemplo muy malo a sus hijos. Turan afirma “... yo no veo bien que se peleen delante de los niños” Añadir que también hay alguna que otra intervención por parte de los niños en la que se muestra lo mal que ven el suceso ocurrido; “Es una conducta inmadura y eso no está bien delante de los niños porque es un juego” recalca Kroos. De igual manera, Isco confirma refiriéndose a lo que le diría a su padre en el caso de originar esa pelea que “... le diría que eso está muy mal lo que ha hecho y que he sentido vergüenza y que eso no es un buen ejemplo”.

Por otro lado, las niñas sentirían tanta vergüenza de que sus padres actuaran así en esas circunstancias que señalan “... llegaría a mi casa y le hago el vacío, sentiría mucha vergüenza de que mi padre haya creado eso” (Messi). Los niños no se manifiestan de la misma manera. Incluso Modrid llega a decir que él no haría nada, simplemente “... al día siguiente se le pasa y ya está. Es mejor no decirle nada”.

Otro aspecto importante a comentar es la familia, un tema que ya ha sido comentado anteriormente. Es curioso como los niños muestran lo que siente por sus madres llegando incluso a decir “Las madres es que sola hay una, los padres pueden haber muchos pero madres solo hay una en el mundo” (Varane) Asimismo, Varane se atreve a testificar “Pues por eso cuando hay una pelea insultas a las madres, porque ellas te duelen más” Las participantes del sexo femenino no se revelan ante tales testimonios.

Este discurso particular también lo hemos analizado desde los valores que emanan del decálogo. La estrategia ha sido similar a la anterior, realizando una matriz de intersección con el NVivo que nos ofreciera una panorámica de los discursos presentes en función del sexo (figura 33).

	Compañerismo	Actitud	Generosidad	Participar	Respeto	Humildad	Tolerancia	Deportividad	Equipo	Salud
Niños										
Niñas										

Figura 33. Análisis particular del decálogo en función del sexo en la TDC. Fuente: datos de la investigación.

En un primer análisis de carácter global vemos como hay dos valores que no son mencionados en los discursos por ninguno de los participantes. Uno es el relacionado con los valores del trabajo en equipo y el otro sobre los beneficios del deporte sobre la salud. Si profundizamos más, se evidencia el dominio en el discurso, una vez más, de los niños frente a las niñas, especialmente cuando se trata de abordar temáticas relacionadas con el respeto, la humildad y la deportividad.

Si ahondamos en los discursos verbales, podemos observar cómo cuando hablan del respeto, hacen fundamentalmente referencia a la falta de respeto que se muestra en el vídeo y desde experiencias vividas en primera persona. Algo similar ocurre con la deportividad, donde hacen patente la gran falta de deportividad existente en la escena, criticando la misma con frases como la dicha por Asensio cuando dice que “es una conducta inmadura y eso no está bien delante de todos los niños que es un juego”.

En esta intervención tenemos dos conceptos claves: la identificación de la inmadurez del adulto que se deja llevar por la pasión del momento y por otra la identificación de la actividad como juego. Este debe ser el trabajo de la tertulia dialógica corporal, ser capaz de poner en evidencia los aspectos negativos que rodean un simple juego, que no debiera ir más allá. Desde la descripción, algunos desde el análisis e incluso desde la crítica; se nos abre una herramienta eficaz para hacer visible lo invisible que rodea a las prácticas corporales.

C. DESPUÉS DE LA PROPUESTA.

Para finalizar, nos centraremos en las reflexiones finales del alumnado universitario tras su paso por la experiencia. Aquí, dirigiremos nuestro análisis hacia los aprendizajes adquiridos: personales, sociales, procedimentales y cognitivos; para cerrar la reflexión analizando de forma general, los aspectos positivos y negativos que han identificado en la experiencia, así como, las consideraciones finales que dan a la utilización de los grupos interactivos. Consideramos importante este último apartado, como resumen de los aspectos más significativos de la experiencia.

Aprendizajes analizados.

Durante este apartado, nos centraremos en analizar todas las reflexiones que ha aportado el alumnado en sus memorias en relación a los 4 aprendizajes indicados en la siguiente figura (figura 34):

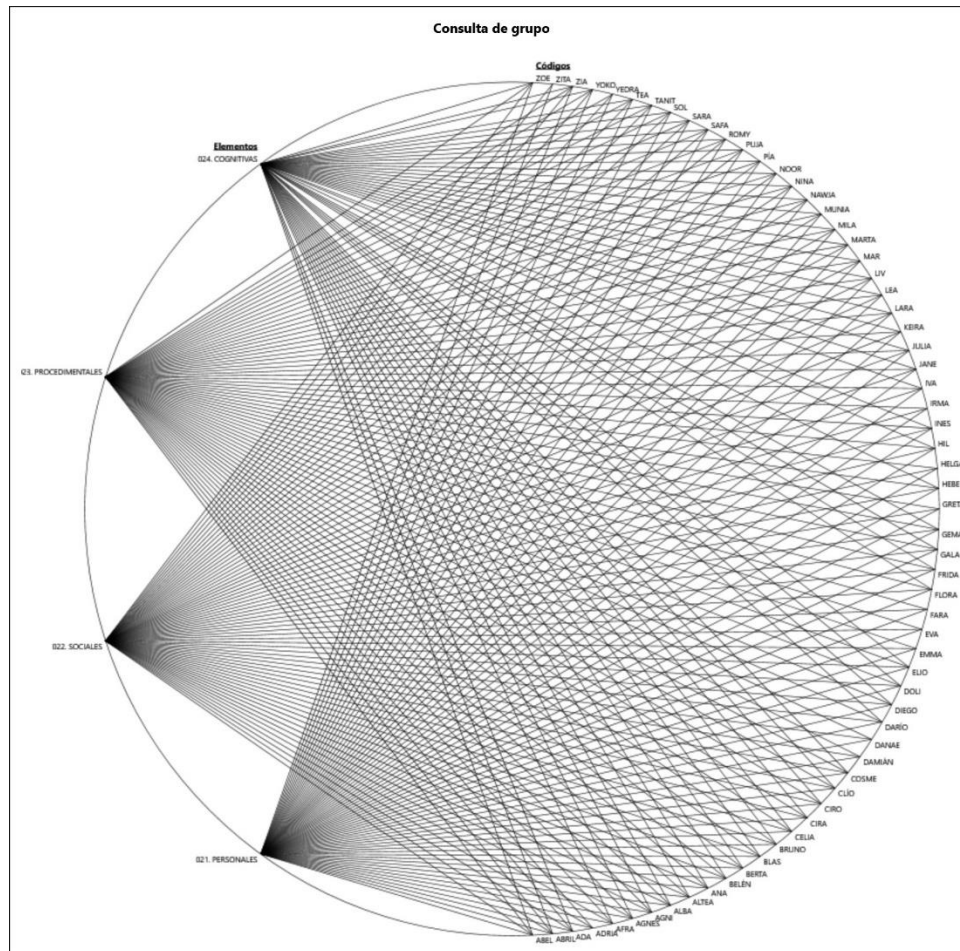


Figura 34. Consulta grupos memorias, aprendizajes y casos. Fuente: datos de la investigación.

Aprendizajes personales.

Para el análisis de los aprendizajes personales, nos centraremos en analizar los conceptos más representativos indicados en el siguiente mapa de calor (figura 35). Realizaremos un análisis de cada uno de ellos y buscaremos la relación existente con la bibliografía anteriormente mencionada.

	Adaptabilidad	Autocontrol	Autoestima	Ayudado	Cariño	Escuchar	Paciencia	Respeto	Tolerancia	Voluntariado
ABEL										
ABRIL										
ADA										
ADRIA										
AFRA										
AGNES										
AGNI										
ALBA										
ALTEA										
ANA										
BELÉN										
BERTA										
BLAS										
BRUNO										
CELIA										
CIRA										
CIRO										
CLIO										
COSME										
DAMIÁN										
DANAE										
DARÍO										
DIEGO										
DOLI										
ELIO										
ELSA										
EMMA										
EVA										
FARA										
FLORA										
FRIDA										
GALA										
GEMA										
GRETA										
HEBE										
HELGA										
HIL										
HILDA										
INES										
IRMA										
IVA										
JANE										
JULIA										
KEIRA										
LARA										
LEA										
LIV										
MAR										
MARTA										
MILA										
MUNIA										
NAWJA										
NINA										
NOOR										
ODA										
PIA										
PUIA										
ROMY										
SAFA										
SARA										
SOL										
TANIT										
TEA										
YEDRA										
YOKO										
ZIA										
ZITA										
ZOE										

Figura 35. Mapa de calor sobre los aprendizajes personales en función de los participantes.

Fuente: datos de la investigación.

Uno de los aprendizajes personales más significativos ha sido la adaptabilidad. Blas, remarca la importancia de este aspecto porque cada día, «...llegabas allí con una idea de lo que iba a ser el día y quizás no se presentan tantos niños como esperabas o al revés... por lo que necesitas tener preparadas diferentes sesiones para conseguir adaptarte a todo esto». Vemos aquí que llegan con incertidumbre hacia lo desconocido, una incertidumbre que se verá superada con la práctica que llevarán a cabo. En este sentido, Greta además, añade que « aunque te puedas esperar como va a ir la clase, o la tengas muy planificada, nunca sabes cómo se va a presentar el día». Podemos comprobar en estas dos primeras citas lo que nos señalaba Darling-Hammond (2010), sobre el exceso de formación teórica que recibe el alumnado alejada de dotarles herramientas educativas que faciliten la GdA. Aunque encontramos a una gran parte de estudiantes que se han adaptado bien a estas

situaciones. Así, Adria remarca que se ha «...adaptado a cada situación y he sido capaz de trabajarla ».En este sentido, Ada, se siente satisfecha porque se ha «...adaptado a lo que el maestro me pedía creando actividades de forma espontánea mientras transcendía la clase». Doli afirma que «al principio los primeros días eran más duros porque no sabes que debes de hacer pero al cabo de los días me adapte muy bien al entorno». Hacen hincapié en la importancia de mejorar este aspecto «...buscando diversas actividades y recursos en un espacio limitado...» (Alba), ya que, lo importante según Ana, es «...saber adaptarse a cada situación dependiendo de los alumnos, el espacio...», teniendo «...objetivos claros ante cualquier situación». Remarcando, que lo importante es saber adaptarse a todas las situaciones y no «...permanecer siempre en la zona de confort» (Belén). Como podemos ver aquí, parten de la adaptación para poder llegar a superar la incertidumbre inicial de la que partían. Para todo docente, es necesario conocer esas percepciones previas del alumnado para poder tratarlos cuanto antes y mejorar su adaptación (Martín, Pastor & Oliva, 2019) Para llevar a cabo una buena adaptación, «... es necesario tomar decisiones, ya que si lo que llevabas programado por una clase cambia tienes que tomar la decisión de que crees que es más importante realizar puesto que no te ha dado tiempo a hacer todo lo que tenías previsto» (Greta). También, añaden la importancia de adaptar «...el lenguaje, la empatía, y llevar las actividades realizadas a un contexto común para que la clase fluya de manera transversal» (Lara), adaptándonos «...a las necesidades de cada alumno y tener en cuenta sus características» (Lea). Reforzando aquí la importancia que tiene el ApS en su primer contacto para intentar ir más allá de los conocimientos aprendidos de forma teórica (Laorden & Foncillas, 2019). Confirmando de nuevo el enorme potencial que posee esta estrategia para llevar a la práctica todo lo aprendido de forma teórica.

Continuando con esa gestión que realiza el alumnado en las situaciones que encuentra, otro aspecto que remarcan es el autocontrol. En términos de atención, Zita hace hincapié en la mejora producida en este aspecto teniendo que «...mejorar mi autocontrol». En las clases de EF han sido muchas las situaciones que vive el alumnado en la propuesta, dando importancia a la adquisición de «...tener más autocontrol en ciertas situaciones que requerían autocontrol y paciencia...» (Zia). En este sentido, Tea, a partir de la propuesta, recapacita sobre que tiene «...mucho autocontrol en las situaciones adversas, por lo que me lleva a reflexionar muy bien las cosas y tomar la mejor decisión posible». Vemos aquí, lo importante que es sentirse cómo y seguro en estas situaciones. Tal y como remarcan

autores como Grube, Ryan, Lowell & Stringer, 2018), esa comodidad la lograrán cuanto más practiquen estrategias de gestión. Debido a la multitud de situaciones, es necesario «...aprender a tener autocontrol porque es cierto que a veces surgen situaciones que son difíciles de tomarlas con calma y es necesario tener control ante ese problema» (Pía). Como veremos a continuación, la implantación de este tipo de propuestas que hacen que el alumnado salga de su zona de confort, producen en ellos aprendizajes autónomos y relevantes para su desarrollo profesional y social (Hargreaves & Fink, 2008). Muchos de los estudiantes remarcan las mejoras de este aspecto, por ejemplo Tanit reflexiona sobre la mejora producida «...ya que soy una persona demasiado impulsiva...», al igual que Sol, que añade que «...he aprendido a que debo ser un ejemplo para ellos». Es importante saber desarrollar la «...capacidad de autocontrol con las situaciones “fuera de control” de los alumnos (no escuchar, quejas y faltas de respeto a sus compañeros) (Lara). Para ellos el aprendizaje es bueno en términos de mediación «...entre conflictos o de regañar...para corregir con cariño y sin dar voces» (Julia). Aquí vemos por tanto que, «...es muy importante el autocontrol porque si en algún momento la clase se te va de las manos, no puedes perder los nervios...» (Romy). Aquí Puja añade que el «...desarrollo del autocontrol es algo que también he conseguido mejorar ya que la paciencia y la manera de dirigirse al alumno es fundamental...». Relacionado con ello, Hil añade que «...tras un primer contacto ves la necesidad de autocontrolarte frente a ellos y de transmitir calma». Una de las propuestas para mejorar esta habilidad y la toma de decisiones, es la autonomía que encuentra el alumnado en la propuesta «...puesto que el profesor te dejaba hacer las actividades a ti sola sin él» (Noor). Reflexionando acerca de este aspecto, vemos la importancia que requiere formar al alumnado en la capacidad de llevar a cabo su proceso de enseñanza aprendizaje afrontando cualquier situación que se les presente (Espinosa, Garzón & Noguera, 2016). A partir de esos momentos que requieren autocontrol, el alumnado obtendrá habilidades que mejorarán su capacidad para solventar cualquier tipo de situaciones.

Hemos visto la importancia que dan al autocontrol en el apartado anterior. Otro concepto que podemos relacionar con este aspecto es la paciencia. Lo primero que señalan aquí es que «...para este trabajo es necesario tener mucha porque enseñar a unos alumnos no es tarea fácil y además de que no todos los alumnos aprenden igual (Helga), remarcando la importancia de adaptar nuestros aprendizajes a las necesidades que encontremos. También es necesario «...saber esperar...» pues «...en el colegio no todo va al ritmo que

desearíamos» (Jane). Ante las situaciones incómodas que se presentan en el aula, «...debemos de tener paciencia para calmarnos y no alterar más la situación» (Abril). En este sentido, «...tienes que transmitir calma y tener mucha paciencia con los niños y más si se encuentran en estas situaciones...» (Blas). La paciencia aquí es clave «...en situaciones más complicadas o conflictivas...» y utilizan estrategias como llevar a cabo «...un diálogo calmado, por ejemplo» (Lea), ya que, «...la manera en la que te diriges al alumno es fundamental excediendo del cabreo que puedas tener...» (Puja). Es importante «...saber escuchar a los niños» (Romy). Remarcan que hay que tener presente que «...que trabajamos con niños, estamos enseñando y ellos aprendiendo, en estos casos es fundamental la paciencia» (Belén). Como hemos visto aquí, esas estrategias de gestión que van adquiriendo están determinadas por una buena comunicación y relaciones interpersonales (Wong & Wong, 2009). Afirman que «...esta experiencia ha hecho que tuviese que desarrollar mucho la paciencia cuando no entendían algo o no se portaban bien...» (Cosme) al trabajar de forma diferente. En términos de diversidad, Tea añade que ha mejorado este aspecto, notándolo «...con alumnos con necesidades educativas especiales que requieren de un apoyo». Por tanto, vemos aquí que dan importancia a tener paciencia y adaptarse «...a las diferentes situaciones que se dan en el aula» (Yedra). Estamos viendo, que el alumnado va adquiriendo la habilidad de mejorar sus competencias docentes con las situaciones que encuentra. Mejorando aspectos como la comunicación, escucha y conocimiento del entorno.

Otro aspecto significativo es la autoestima. El alumnado hace referencia a que «la mejora de la autoestima quizá haya sido una de las cosas que más haya logrado en mí acudiendo a esta actividad». Abril señala que al compartir momentos con ellos en la propuesta, «...te suben la autoestima». En este sentido Cira añade que su autoestima ha mejorado «...pues los alumnos estaban muy contentos conmigo y querían que les ayudara con las actividades y que estuviera con ellos en los equipos», sintiendo un papel importante en el proceso. En este sentido Adria, afirma que «...me sentían muy especial todos los días...», a pesar de «...los conflictos que surgen, los niños te alegran las mañanas de una manera u otra» (Belén). Aunque al principio van con un poco de incertidumbre, a medida que pasa el tiempo se sienten realizados afirmando Agnes, que «...sentía que tenía más control y más valorada como futura docente, pensé que sí estaba aportando beneficios tanto a los niños/as como a mí personalmente». La propuesta fortalece su vocación como docentes, mejorando su autoestima «...al estar con un grupo de alumnos, trabajando directamente

con ellos» (Agni). Como veíamos en el apartado anterior, en muchas ocasiones hacen frente a incidentes críticos en el aula. Para ellos es positivo y remarcan que su autoestima mejora «...a la hora de intervenir correctamente ante incidentes críticos» (Ana). Entre las situaciones que hacen mejorar su autoestima encontramos habilidades docentes como «...ser capaz de llevar a cabo actividades con un determinado número de alumnos...» (Doli), «...dirigir las interacciones, fomentar la cooperación y ayudar en todo lo posible a alumnos y docentes...» (Gema), ser «...capaz de llamar la atención o de ser crítica con alguno de ellos de modo que no se sintiesen incómodos...» (Inma) o «...el poder llevar a un grupo de clase el que realice una actividad...» (Julia). Nuevamente vemos la importancia de estas metodologías para la adquisición de habilidades (Wong & Wong, 2009). Un aspecto importante a remarcar es lo que señala Cosme, la cual dice que su mejora de autoestima viene dada «...por la vocación, que hace que los niños se den cuenta de cuando se les presta atención». Se sienten muy satisfechos con su participación llegando a afirmar que su «...autoestima de cara a un futuro está al máximo» (Ada). Sienten que han dado un paso más en su camino como docentes remarcando la ayuda que les ha aportado el «...saber a lo que me voy a enfrentar en realidad y no la falsa realidad que nos muestran los libros y apuntes en letra.» (Nina). Remarcando de nuevo la importancia de esta metodología donde ponen en práctica lo aprendido de forma teórica en las clases y cómo, de esas posibilidades que les marca la experiencia, viven con auténtica vocación su labor educativa (López-Pérez, 2011).

Entre las muchas características positivas que definen la asignatura de EF, encontramos envuelto el siguiente aspecto al que haremos referencia. Aquí encontramos el cariño. De las numerosas interacciones que el alumnado comparte con el alumnado de primaria, nace el sentimiento de sentirse especial al trabajar con ellos la propuesta diariamente, cogiéndoles «...muchísimo cariño...» y remarcando que «...son increíbles» (Adria). Sienten felicidad por «...el cariño mutuo que había entre nosotros y verlos disfrutar y jugar...» (Damián), sintiendo emociones positivas como disfrute, esperanza y orgullo (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall & Ludtke, 2007). En su mejora personal ven clave «...la aceptación y cariño...» (Diego) recibida por parte de los alumnos. Remarcan su realización personal cuando cada día «...transmitían cariño mediante palabras o mostraban aprecio por mi trabajo y esfuerzo...» (Iva). En términos de gestión de aula, adquieren aprendizajes que ven importantes como «...corregir con cariño y sin dar voces» (Julia). En relación con esto, ven la propuesta esencial para adquirir aprendizajes

relacionados con «...saber cómo ganarme la confianza y el cariño de los niños...» (Keira). Llegan al punto de confirmar que esta es su vocación y que están donde quieren estar «...gracias al cariño que los chicos/as me han demostrado desde la segunda sesión» (Mila). Vemos aquí como el alumnado, a partir de la interacción con el alumnado de primaria y el entorno, manifiestan emociones positivas al ver la evolución de los mimos (Timoštšuk & Ugaste, 2012).

Otro aspecto importante al que hacen referencia es el relacionado con la tolerancia. Lo primero que indican es que esta experiencia «...mejora la capacidad de tolerancia y escucha...» (Belén). Concretamente, se producen mejoras de este aspecto «...a la hora de mediar en conflictos pero también ayudando a los alumnos a que lo tuviesen en cuenta cuando había conflictos de peleas, insultos...» (Julia). A partir de las emociones positivas que surgen en el alumnado, se solucionan estas situaciones generando en estos ideas y estrategias para mejorar su trabajo diario (Sutton y Wheatley, 2003). Respecto a la gran multiculturalidad que encuentran en los centros, indican que pueden trabajar la tolerancia «...desde otra perspectiva, que es aceptando y respetando religiones o culturas diferentes a la propia...» (Lea). Esta misma alumna hace mención a que «...al estar en un mismo aula un profesor, una chica de prácticas y tres voluntarias es inevitable no trabajarla, ya que cada uno tenía sus propias ideas y sus propios pensamientos...». Aquí Bruno también coincide en que ha mejorado «...la tolerancia hacia la diversidad de personas que conviven en el centro. Todos coinciden con Liv en que a partir de la participación en estos proyectos «...he podido potenciarlas aún más y crecer también en esos aspectos». Vemos aquí, como el alumnado desarrolla su pensamiento crítico hacia la diversidad, demostrando que el ApS es una metodología clave en este sentido (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, & Gil-Gómez, 2018).

Junto a la tolerancia, encontramos al respeto. Para llevar a cabo una correcta gestión del aula «...si tienes un carácter fuerte, aprendes que este no se debe mostrar siempre ya que haces sentir mal a otras personas, pero por otro lado te ayuda a que te respeten más» (Inés). Aunque al principio ven dificultades en este sentido, remarcan que «...poco a poco nos ganamos su respeto y así conseguimos que nos hicieran caso» (Zita). Aquí vemos, como el alumnado ve importante encontrar el respeto por parte del alumnado de primaria para llevar a cabo una correcta gestión del aula (Grube, Ryan, Lowell & Stringer, 2018). Hay que tener presente que hay «...muchas situaciones en las que tu decisión es la que predomina y la que los pequeños tienen que respetar, siempre teniendo en cuenta las

características y opiniones de estos» (Nina). Están contentos con la enseñanza que transmiten ya «...que incluso la alumna más despistada, sabe que la atención y el respeto son la base de toda persona» (Iva). Para conseguir trabajar correctamente, tenemos que tener presente que estamos en contacto con un grupo de personas que tienen distintos pensamientos a los nuestros, en estos casos, es importante aceptar y comprender a los demás «...igual que ellos han respetado los míos y, gracias a esto, nuestro trabajo ha sido muy ameno...» (Lea). De nuevo hacen mención a la gran multiculturalidad que encuentran en los centros y lo ven como un aspecto positivo remarcando que al ser centros «...donde conviven diferentes culturas es posible respetar y conocer las costumbres que son diferentes a las nuestras» (Pía). Vemos aquí, la importancia de acercar a nuestro alumnado a contextos reales de práctica (Monge, Calvo, Álvarez & Capazas, 2020), donde ponen en práctica todo lo aprendido.

Para mejorar el respeto hace falta escuchar. Siguiendo a autores como Francisco & Moliner (2010), veremos en las siguientes reflexiones del alumnado, a partir de nuestra propuesta indican que adquieren habilidades sociales y cooperativas como la escucha activa, diálogo, empatía y compromiso. Lo primero que mencionan es que a partir de la participación en la propuesta, «...también se aprende a escuchar a los niños, a nuestros superiores y también a controlarlos cuando gritan todos a la vez o se pelean todos...» (Abril). Esto es necesario porque «...cada uno es diferente y necesitan que lo escuchen, a veces pensamos que solo ellos tienen que aprender y en la mayoría de los casos, somos nosotros quienes aprendemos de ellos» (Agnes). Para llevar a cabo una correcta gestión del aula, es importante «...escuchar todo lo que los alumnos opinaban y reflexionaban...» (Agni). En este sentido, Celia coincide en que es «...muy importante el hecho de escuchar a los alumnos siempre, saber cómo se han sentido, y que eso diese pie a conocerlos un poco más», remarcando aquí la importancia de la empatía y conocimiento del alumnado. Esta mejora se produce en un aspecto como «...la escucha hacia alumnos que la necesitaban...» (Bruno). Estamos trabajando con gran cantidad de personas que tienen vidas diferentes, por lo que «...es muy importante escuchar lo que te dicen los niños y analizarlo ya que así puedes saber mucho tanto de sus familias o de cómo es la sociedad en el colegio desde su punto de vista» (Ciro). A la hora de realizar distintas propuestas, hay que tener presente los gustos de nuestros alumnos para ello es necesario adquirir habilidades de «...escucha, sabiendo así lo que quieren los alumnos y las actividades más deseadas por ellos» (Danae). Hay veces que desarrollan su «...capacidad de escucha con

ellos, pues muchas veces somos las únicas personas con las que pueden desahogarse y contar algunos problemas que tienen» (Cosme). Además, remarcan que «...debido a que las adversidades a las que nos enfrentamos nos hacen mejorar nuestra forma de escuchar y atender a los niños, a tomar decisiones lo más justas posibles y en definitiva a ser mejor personas» (Diego), aprendiendo a gestionar las interacciones personales que se dan en el aula (Francisco & Moliner, 2010). En la propuesta en concreto indican que «...es muy importante escuchar las aportaciones de los alumnos para que así se llegue a un aprendizaje cooperativo» (Julia). Siguiendo en esta línea, afirman que mejoran «...también la capacidad de escucha y de comunicación, ya que se trata de atender y escuchar a muchos niños, además de tener que conseguir que conversen entre ellos y como no, que se escuchen entre ellos» (Nina). Dan mucha importancia a este aspecto porque «...escucharlos y poder darles una respuesta o solución es algo muy gratificante» (Lea). Respecto a la resolución de conflictos ven importante los aprendizajes que adquieren respecto a la escucha. Ante determinados problemas que surgen entre el alumnado, aprenden a «...utilizar un factor importante que es saber escuchar a las dos partes implicadas, antes de dar solución al problema que se planteaba» (Pía), porque «...una cosa muy importante que tenemos que tener en cuenta cuando seamos profesores es escuchar a nuestros alumnos ya que siempre es bueno saber sus opiniones o sus puntos de vista, de los cuales podemos aprender muchas cosas» (Yedra). Por último, en términos generales, sienten que «...esta experiencia ha sido realmente beneficiosa...ya que no es lo mismo saber o escuchar mucha teoría sobre niños y niñas que estar realmente en el aula» (Mila). Demostrando una vez más, que a partir de esta propuesta, el alumnado adquiere herramientas para resolver los problemas a partir de situaciones reales (Pastor & Martínez-Muñoz, 2020).

La experiencia les ha ayudado a adquirir aprendizajes personales importantes para su futuro. Como podremos observar en las siguientes reflexiones, a partir de la propuesta, el alumnado señala que ha adquirido aprendizajes académicos y ha mejorado su desarrollo personal (Pastor, Cañadas & Martínez-Muñoz, 2020). Son centros en los que en los que el comportamiento del alumnado es complicado, así, Ciro remarca que le ha ayudado «...a ver la realidad de un colegio con estas características y a saber que la manera de trabajar con estos niños no es la misma que con otros», demostrando una vez más, la importancia que dan a trabajar en contextos reales. Inés destaca que «...debes ayudarles cuando sea necesario independientemente de sus comportamientos». A medida que

avanzan en el proyecto, observan que «...aunque en determinadas circunstancias hayan surgidos momentos de agobio, pero trabajar con niños de esas características te ayuda a saber adaptarse a los hechos que surjan de un momento a otro...» (Altea), y que «para ser capaz de ayudar a los alumnos y fomentar las interacciones era necesario intentar entenderlos a través de la escucha y además la toma de decisiones en diferentes contextos» (Gema), indicando nuevamente la importancia que dan a la empatía. En este sentido, Clío comenta que le ha ayudado «...a empatizar con situaciones personales que no se me han dado nunca pero que existen, y ellos las viven». A medida que aprenden se sienten satisfechos, tal y como remarca Yoko afirmando que «...cuando he superado las situaciones me ha ayudado a mejorar mi autoestima dándome cuenta que podía controlar la situación» cogiendo cada vez más confianza para resolver las situaciones que encuentran. Gema afirma que «...ayudar en todo lo posible a alumnos y docentes ha hecho que me sienta mucho más realizada y más satisfecha de mí misma». Para Ada, «...todo esto me ha ayudado para ver y estar segura de que voy por el camino correcto para conseguir lo que quiero en mi futuro». A esta idea, Nina añade que le ha «...ayudado a saber a lo que me voy a enfrentar en realidad y no la falsa realidad que muestran los libros y apuntes...», además de «...desarrollar mis competencias personales». Como hemos visto en todas estas reflexiones, esta experiencia fomenta en el alumnado aprendizajes transformadores y de calidad que promueven la solidaridad y aplicación del conocimiento (Ibáñez, López-de-Arana & Larrazabal, 2021). Ven esencial la figura del docente en el proyecto indicando que «...todo esto ha sido posible con la ayuda de la responsabilidad que ha recaído sobre mí y la motivación, cada día iba con más ganas al colegio y más motivada» (Nina), señalando por tanto que la figura del docente como mediador del conocimiento es necesaria para posibilitar la reflexión del alumnado acercándolo a la realidad (Gil, Moliner, Chiva & García, 2016). Clío indica que la experiencia le ha ayudado a «...confirmar que estoy estudiando la carrera correcta y que es lo que me gustaría dedicarme el resto de mi vida», confirmando nuevamente la vocación que nace en ellos la participación en la propuesta.

Por último y en relación a los aprendizajes personales, haremos referencia a lo que reflexionan acerca del voluntariado que están realizando. Remarcan la importancia de que «se debe de tener un compromiso real a la hora de llevar a cabo el voluntariado, debes asistir todos los días...» (Abril). Vemos aquí, como se genera una implicación durante todo este proceso, manteniendo un rol activo de autoría relacionado con su identidad

profesional (Falcón & Arraiz, 2020). Para ellos, «el voluntariado también beneficia a desarrollar la tolerancia ya que si algún niño se pone más nervioso o hace algo que a nosotros nos saque de nuestras casillas» (Altea). Indican que «tanto este como cualquier voluntariado, lo esencial es la continuidad y no es algo que me sirva de entrenamiento, sino que hago falta en ese lugar para ayudar y si no tengo compromiso en vez de una ayuda me convertiría en un estorbo» (Flora). A la hora de trabajar en equipo, ven importante «ponerse de acuerdo con el resto de los voluntarios para llevar a cabo las actividades» (Hebe). Para finalizar Iva dice que «...el desarrollo personal del docente y del voluntario frecuentemente está asociado con el alumnado, al igual que sucede con el alumnado, que también aprende y mejora con las relaciones entre sus compañeros» (Iva). Vemos aquí como, a partir de su participación en el voluntariado, el alumnado desarrolla habilidades mientras que participan en acción comunicativa y se preocupan por sus efectos e interacciones (Racionero, 2010).

Aprendizajes sociales.

Una vez analizados los aprendizajes anteriores, pondremos nuestro foco en el siguiente mapa de calor (figura 36), para analizar los conceptos más significativos relacionados con los aprendizajes sociales e indicar la relación existente con la bibliografía anteriormente mencionada.

	Compañeros	Conflictos	Diálogo	Empáticos	Equipo	Liderazgo	Participar	Personas	Relación	Sociabilidad
ABEL										
ABRIL										
ADA										
ADRIA										
AFRA										
AGNES										
AGNI										
ALBA										
ALTEA										
ANA										
BELÉN										
BERIA										
BLAS										
BRUNO										
CELIA										
CIRA										
CIRO										
CLÍO										
COSME										
DAMIÁN										
DANAE										
DARIO										
DIEGO										
DOLI										
ELIO										
ELSA										
EMMA										
EVA										
FARA										
FLORA										
FRIDA										
GALA										
GEMA										
GRETA										
HEBE										
HELGA										
HIL										
HILDA										
INES										
IRMA										
IVA										
JANE										
JULIA										
KEIRA										
LARA										
LEA										
LIV										
MAR										
MARTA										
MILA										
MUNIA										
NAWJA										
NINA										
NOOR										
ODA										
PIA										
PUJA										
ROMY										
SAFA										
SARA										
SOL										
TANIT										
TEA										
YEDRA										
YOKO										
ZIA										
ZITA										
ZOE										

Figura 36. Mapa de calor sobre los aprendizajes sociales en función de los participantes.

Fuente: datos de la investigación.

Si nos centramos en el mapa, uno de los aspectos más significativos que hacen referencia en este apartado es el relacionado con el concepto equipo, más concretamente el trabajo en equipo. Como veremos en las siguientes reflexiones, el alumnado coincide con Moliner, Amat & Gil (2010), en lo referente al desarrollo de este aspecto. En nuestra metodología es esencial un buen trabajo en equipo para todos los agentes que participan en ella. Así lo piensa Zitia aportando que «el trabajo en equipo ha sido un tema principal en esta experiencia ya que entre todos los profesores teníamos que conseguir el mismo objetivo». Al igual que Alba indica que «...el trabajo en equipo ha tenido un gran peso, porque todos hemos sabido solucionar los problemas que se planteaban, plantear actividades provechosas y que han beneficiado al alumnado». En este sentido, Danae hace mención a que ha «...conseguido tanto capacidad de diálogo como realizar trabajo en

equipo, ya que era necesario coordinarse tanto con la docente de la asignatura como con mis compañeras y el profesor de prácticas de la misma materia». Sobre esta idea Gema dice que su «...capacidad para trabajar en equipo se ha visto favorecida, puesto que...he tenido que dialogar y trabajar con otros voluntarios para llevar a cabo las actividades». Además Agni remarca que «...otro de los aprendizajes que más han caracterizado mi paso por el centro educativo ha sido el de liderazgo y trabajo en equipo», coincidiendo con Altea en este sentido, la cual remarca que «...el trabajo en equipo es otro factor importante dentro de mi experiencia personal...». Sienten que «...respecto al trabajo en equipo este ha sido inmejorable...» (Berta). Vemos por tanto, que el alumnado, a partir de la propuesta desarrolla la competencia del trabajo en equipo (Margery, 2019). Dan importancia a los valores que aporta esta metodología indicando que «...el trabajo en equipo es fructífero gracias a las interacciones que se dan en él, desarrollándose la capacidad de socializar con el resto del equipo» (Zoe). Al igual que ven que «...con los grupos interactivos ellos tienen que trabajar en equipo y dialogar, escucharse y socializar para crear el mejor juego...» (Munia) Adquieren aprendizajes que para fomentar este aspecto como añade Nawja, que ha «...comprendido cuales son los aspectos que llevan a conflicto y que impiden un correcto desarrollo del trabajo en equipo...». Para ellos, esta metodología proporciona muchos aspectos positivos ya que «...cuando iba al colegio, no tuve la oportunidad de trabajar en equipo como ellos, y ahora estoy aprendiendo y veo todo lo bueno que tiene trabajar en equipo y saber ayudar, dejarse ayudar y colaborar» (Belén). Se dan cuenta que «...trabajar en equipo presenta siempre menos desventajas que los inconvenientes del trabajo individual por lo que se debe conseguir que trabajar en equipo se convierta en lo más deseado» (Mar). Tal y como remarcaba García-Vallès (2020), en esta formación, el alumnado desarrolla competencias como trabajo en equipo, comunicación, colaboración, liderazgo, resolución de conflictos y actitud crítica y positiva. Ven importante que el docente, como parte del equipo les transmita confianza, así Greta, añade «...el profesor desde el primer momento confió en nosotros, el recibir esta confianza hace que te sientas seguro cuando estás realizando cualquier actividad», remarcando de nuevo la figura de guía que todo docente debe tener en el proceso de enseñanza.

Relacionado con el concepto anterior encontramos al referido sobre compañeros. Una idea importante que remarca Altea es que «...como docentes es muy importante tener una buena armonía con tus compañeros del centro...», coincidiendo en este sentido, con los

sentimientos positivos que indica Bisquerra (2016). La ayuda que existe entre compañeros hace que las posibles situaciones incómodas que puedan darse en el día a día, puedan resolverse más fácilmente. Concretamente, hacen mención a que la coordinación de actividades es muy importante, así lo señala Darío diciendo que ha «...tenido que coordinar con mis compañeros voluntarios para realizar las actividades deportivas». Al igual que Danae que reflexiona sobre la necesidad de «...coordinarse tanto con la docente de la asignatura, como con mis compañeras y el profesor de prácticas de la misma». Siguiendo en este sentido, es imprescindible «...escuchar a mis compañeros a la hora de ponernos de acuerdo para proponerles algún ejercicio a los niños» (Jane), haciendo nuevamente mención a la importancia que tiene la escucha en el proceso. Adquieren valores como solidaridad, humildad y generosidad «...siempre respetando y valorando a los compañeros» (Mar). Como vemos en este aspecto y en el anterior, es importante llevar a cabo una buena organización y coordinación de todos los agentes que participan en la propuesta. A partir de ello, el alumnado desarrollará habilidades que mejorarán su labor como futuros docentes.

A continuación, reflexionaremos acerca del término personas, concepto relacionado con los dos anteriormente analizados. Durante la experiencia Afra reflexiona acerca de que «...el único miedo que me he enfrentado ha sido no conocer suficientemente las competencias que debe tener una persona que se dedica a la enseñanza de la Educación Física», viéndose aquí el desconocimiento con el que empiezan la propuesta y remarcando la falta de formación e inseguridad con la que parte el alumnado (Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro, Martos-García, 2020). Realizan y trabajo en equipo con diferentes personas y deben «...aprender a relacionarme con personas muy diferentes a mí para que todo saliese bien» (Blas). Ven positivo la oportunidad que les ha dado la propuesta de socializarse «...con personas y niños de otras culturas, razas y de nivel socioeconómico distinto» (Nina). Adquieren aprendizajes que los ayuda a desenvolverse mejor con las personas de su alrededor, así Flora señala que ha adquirido una «...pérdida de vergüenza al tener que hablar en público y dirigirme a personas que no conocía, tanto alumnos como profesores del centro», al igual que Jane, que añade que «...al estar en el colegio...me ha hecho abrirme de manera que no me pongo tan nerviosa a la hora de hablar en público». Por tanto, hemos visto que a partir de esta propuesta de ApS, el alumnado desarrollo competencias sociales, cívicas y crecimiento profesional relacionadas con las

competencias que tendrán como futuros docentes (Parejo, Cortón-Herás & Giraldez-Hayes, 2021).

En el trabajo en equipo y con el grupo hay ocasiones en las que es necesario ejercer un rol de liderazgo. Es este aspecto al que haremos referencia en esta ocasión. Siendo uno de los aprendizajes más destacados, este «...solo se adquiere mediante las prácticas guiadas y con casos reales» (Adria), remarcando nuevamente la importancia de los contextos reales en la práctica. Para ellos, es una competencia «...muy necesaria para el control de los niños y niñas y para su aprendizaje» (Hil), marcándola importante para una correcta gestión de aula. Como hemos visto anteriormente, este rol es necesario porque habrá veces que surjan «...conflictos y situaciones en las que hay que tomar decisiones de forma rápida» (Mila). Relacionado con estas situaciones, encuentran mejoras «...al tener que ir marcando pautas y controlar en cierta medida al grupo de trabajo...» (Gema), o al saber «...manejar el grupo...» (Gala), viendo la importancia que dan al fomento de esta habilidad mediante la propuesta (García-Vallès, 2020). Para concluir, Zoe destaca que ha «...desarrollado un liderazgo, para así poder dirigir las clases cada vez que me lo pedía el profesor...», indicando el aprendizaje que ha adquirido y que le ha habilitado el poder dirigir la clase correctamente. Todos se sienten como Julia, la cual dice que ha mejorado esta capacidad porque ha sido capaz de llevar el grupo «...sin ningún tipo de problema, gestionando, dirigiendo y afrontando las problemáticas que se podrían presentar según las características del alumnado». Se van sintiendo cómodos y capaces de afrontar las situaciones con el grupo, lo cual hace que podamos ver al ApS como una oportunidad ideal para el alumnado en la adquisición de habilidades como el liderazgo (Mumford & Kane, 2006).

El siguiente aspecto al que haremos referencia será el referido al diálogo. Gracias a esta experiencia, Liv indica que ha podido «...potenciar la capacidad de diálogo...» debido a distintas situaciones en las que tenía que hacer uso del mismo para poder resolver los problemas que encontraba. Por ejemplo «...a la hora de ayudar a los alumnos a que si alguno no pensaba igual pues el que pudiesen hablarlo siempre con respeto hacia el otro dando la oportunidad al diálogo» (Julia) o a la hora de «...enseñarles que es muy importante el hecho de dialogar para poder resolver cualquier problema que haya sucedido» (Helga). Intentan transmitir la importancia del diálogo para resolver sus conflictos y aunque hay veces que «...ha costado mucho ya que en la escuela hay niños de exclusión social, que a veces generan conflictos innecesarios» (Tanit), se sienten

satisfechos con su enseñanza. De todas estas reflexiones, vemos la importancia que tiene el ApS para aprender a gestionar las interacciones sociales que se dan en el aula desarrollando habilidades como el diálogo (Francisco & Moliner, 2010). Para Gema, «...el hecho de tener que dialogar con el profesorado y con diferentes alumnos de distintos cursos ha hecho que mejore» sus habilidades interpersonales, tomando conciencia de su alrededor y construyendo juntos el conocimiento (Ballesta, Francisco & Castillo, 2017). Este aspecto lo vemos además, en las interacciones que deben fomentar en los grupos interactivos destacando que «...no solo he tenido que dialogar con los alumnos fomentando las interacciones, sino que además he tenido que dialogar y trabajar con otros voluntarios para llevar a cabo las actividades» (Gema). Confirmando por tanto que, «...gracias a los grupos interactivos he desarrollado una mejor sociabilidad ya que se hace posible y más fácil la interacción, la comunicación y el diálogo con el alumnado» (Iva). Como vemos, se produce un aprendizaje que proviene de las interacciones interpersonales a partir de un diálogo igualitario (Elboj, Puigdellivol, Soler & Valls, 2002). Tras la experiencia aprenden que el diálogo «...es una competencia fundamental para poder entender a los alumnos...para así poder solucionar los incidentes que se daban en el aula» (Alba), identificándola como «...una herramienta fundamental para poder conseguir los objetivos propuestos» (Zoe). Encontramos a Ana dice que la experiencia le ha «...ayudado a estimular mi diálogo con los alumnos», coincidiendo con Noor en que la «...capacidad de diálogo es lo que más he podido desarrollar pues siempre a cada grupo y a la hora de realizar una actividad, tenía que explicársela a cada uno de los niños de diferentes maneras para que pudieran entenderlo correctamente». Puja indica que «...el ApS me ha beneficiado a la hora de dialogar, de ser capaz de explicar algo en una clase...». Por todo ello, vemos que es «...fundamental que estemos en constante diálogo con los niños para que ellos se sientan apoyados por nosotros...» y así, «...establecer un vínculo que nos permite conocerlos de manera más profunda» (Yedra), es decir, ven necesario el «...manejar la capacidad de diálogo en todo tipo de situaciones escolares que se han presentado» (Bruno). Hemos podido comprobar en estas reflexiones, que además de intentar educar hacia el diálogo, intentan conocer al alumnado y solucionar los conflictos que puedan surgir durante la experiencia (Buscà, Ruiz & Rekalde, 2014).

El siguiente aspecto al que hacen referencia es a la importancia que tiene la empatía en el proceso. Hemos visto anteriormente algunas pinceladas de este aspecto y la importancia que le dan durante todo el proceso. Lo primero que remarcan es que para ellos es

importante aprender a «...desarrollar la empatía, poniéndome en el lugar de los alumnos para la realización de distintas actividades, como por ejemplo la resolución de problemas...» Danae, porque «...hay que ser más empáticos con ellos para conocerlos bien» (Ciro). Vemos aquí, como a partir de la experiencia desarrollan la habilidad de escucha activa, empatía y compromiso, para conocer al alumnado y gestionar correctamente las interacciones que se dan en el aula (Francisco & Moliner, 2010). En este sentido, relacionado con la gestión de las actividades señalan la importancia que tiene «...tener empatía con los niños ya que es muy importante ponerse en su situación y en su piel para poder entenderles, comprenderles y ayudarles en diversas situaciones» (Zia). Remarcando nuevamente, la importancia de conocer al alumnado y el contexto en el que estamos trabajando. Concluyen indicando que se trata de una cualidad que ven necesaria para su labor docente porque «...al trabajar con niños siempre hay que ponerse en su lugar e intentar comprenderlos, como dice Fernández Brazo: “Hay que enseñar desde el cerebro del que aprende, no del que enseña”» (Cosme), viendo esta habilidad como una auténtica virtud de un buen docente (Francisco & Moliner, 2010).

La sociabilidad es otro aspecto importante que remarcan del proceso. Así, Agnes añade que se siente «...satisfecha pues una vía para desarrollar el aprendizaje ha sido la empatía y la sociabilidad». La experiencia los ayuda además a «...socializar con agentes educativos y sobre todo con alumnos...» (Ana). Concretamente «...gracias a los grupos interactivos...» desarrollan «...una mejor sociabilidad ya que se hace posible y más fácil la interacción, la comunicación y el diálogo con el alumnado». Entre los aprendizajes que priman en la propuesta, vemos por tanto la importancia que le dan a la interacción y al diálogo, siendo claves en este proceso (Racionero & Padrós, 2010). Concluyen sus reflexiones señalando a este aspecto fundamental «...a la hora de trabajar con niños puesto que tenemos que convivir en el aula todos juntos, estar en permanente comunicación con ellos y con el resto de compañeros» (Lea). Como en apartados anteriores, vemos la importancia que tiene el relacionarse con el alumnado y el entorno en su proceso de aprendizaje, adquiriendo y mejorando sus habilidades docentes.

De esa sociabilidad surgen las distintas relaciones entre los agentes implicados en la propuesta, ya que «...para llegar a ser un buen maestro se debe ser sociable, ya que se debe uno relacionar con los demás» (Pía). En esta primera reflexión confirmamos el fomento de la comunicación interpersonal y una mayor sensibilidad social que remarcaban autores como Hoxmeier & Lenk (2020). Todas las habilidades mencionadas

anteriormente en la gestión de los grupos interactivos hace que aprendan a «...relacionarnos profesionalmente» (Agni). Yoko añade que con el ApS ha adquirido aprendizajes sobre «...cómo comunicarme y relacionarme con los alumnos, negociando, dialogando y comprendiendo lo que decían», confirmando en este sentido la efectividad de la gestión basada en la buena comunicación y relaciones interpersonales (Ortega & Fuentes, 2014). Al igual que Gema, concluyendo que la experiencia «...ha hecho que mejore mi desenvolvura en cuanto a las relaciones interpersonales». Se sienten satisfechos al lograr que «...los alumnos se relacionen unos con otros...» correctamente (Doli). Con el paso del tiempo y con la experiencia que van cogiendo aprenden a socializarse en el centro escolar desde «...el punto de vista de la relación docente-alumno» (Agni), demostrando la importancia que dan a la relaciones entre los agentes participantes en el proyecto.

Hay veces que de esa sociabilidad y las relaciones en las distintas situaciones que se dan en el aula nacen conflictos. Para la mayoría de ellos, es muy importante tener presente que «...son muchas las ocasiones en los que los alumnos piden que te posiciones ante problemáticas o conflictos que surgen entre ellos y que hay que saber gestionar para ser lo más parcial y justo con todos en el aula» (Irma). Podemos ver aquí, como esa resolución de los problemas viene dada por la interpretación crítica del contexto social que hace el alumnado en la experiencia (Chiva, Gil & Hernando, 2014). En este sentido, es necesario aprender «...en qué tono y como hablarle a cada quién, a ponernos en el lugar de los demás...» (Abril) para intentar encontrar la mejor solución. Por tanto, es importante «...intentar ayudarlos y poder resolver los determinados conflictos...» (Altea) desde la escucha y empatía anteriormente mencionadas. Durante la experiencia llegan a la comprensión sobre «...cuales son los aspectos que llevan a conflicto o que impiden un correcto del trabajo en equipo...» (Nawja), viendo primordial la mejora de «...la comunicación de forma más constructivista en cuanto a la resolución de conflictos en el aula...» (Lara). De esta última reflexión vemos como el alumnado adquiere habilidades y estrategias para prevenir esos problemas de comportamiento que pueden darse en el alumnado (Christofferson & Sullivan, 2015; Everton & Winstein, 2006; Tartwijk & Hammerness, 2011).

Como conclusión de este apartado, indican que «...ha sido un gusto participar en la realización de la actividad» (Liv), siendo la participación el último concepto al que haremos mención en este apartado. Para Cira, es necesario «...hacerles sentir partícipes

y valorados» en el proceso, remarcando la importancia de buscar esa educación competencial que los haga protagonistas de su proceso de enseñanza aprendizaje (Hellín, Alfonso & Sánchez-Alcaráz, 2020). Como hemos visto anteriormente, nuestra metodología busca que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje. Safa reflexiona y añade que «...gracias al «ApS gran parte de mi timidez se ha ido, ya que he hablado en público delante de todos ellos, expuesto mis ideas y he participado en todo lo que se ha pedido...». Indicando en este sentido que «...el trabajo con el profesor ha sido magnífico también ya que siempre ha estado ahí para ayudarle y participar en clase, y nos hemos complementado bien» (Damián).

Aprendizajes procedimentales.

En este apartado nos centraremos en analizar los conceptos más significativos del siguiente mapa de calor (figura 37) relacionados con los aprendizajes procedimentales.

	Adquirir	Aprendiendo	Capacidades	Dificultad	Diversidad	Experiencia	Explicar	Organizarse	Problemas	Resolver
ABEL										
ABRIL										
ADA										
ADRIA										
AFRA										
AGNES										
AGNI										
ALBA										
ALTEA										
ANA										
BELÉN										
BERTA										
BLAS										
BRUNO										
CELLA										
CIRA										
CIRO										
CLIO										
COSME										
DAMIÁN										
DANAE										
DARIO										
DIEGO										
DOLI										
ELIO										
ELSA										
EMMA										
EVA										
FARA										
FLORA										
FRIDA										
GALA										
GEMA										
GRETA										
HEBE										
HELGA										
HIL										
HILDA										
INES										
IRMA										
IVA										
JANE										
JULIA										
KEIRA										
LARA										
LEA										
LIV										
MAR										
MARTA										
MILA										
MUNIA										
NAWJA										
NINA										
NOOR										
ODA										
PIA										
PIJA										
ROMY										
SAFA										
SARA										
SOL										
TANIT										
TEA										
VEDRA										
YOKO										
ZIA										
ZITA										
ZOE										

Figura 37. Mapa de calor sobre los aprendizajes procedimentales en función de los participantes. Fuente: datos de la investigación.

Comenzando el análisis de los aprendizajes procedimentales, podemos ver que el concepto más representativo es el relacionado con la organización. Aunque al parten del desconocimiento, a medida que van avanzando en la experiencia, saben cómo organizar las clases y sienten mayor seguridad como veremos en lo que reflexiona. Así lo indica Ada, «...los primeros días no sabía cómo organizar el grupo, no sabía por dónde empezar y cómo hacerlo de la mejor forma». Como vemos, encuentran dificultad a la hora de organizar los grupos. Así también lo manifiesta Gala, «...lo que siempre me ha costado más trabajo ha sido organizar el grupo para empezar la clase...», al igual que su compañera Cira que añade que «...ha resultado complicado organizar la clase debido a la diversidad de alumnos...». Esta misma alumna indica que «...gracias a la ayuda del maestro y a la observación que yo hacía de su procedimiento...» su organización fue mejorando. A medida que avanzan y observan la propuesta, ven más fácil la organización del aula y la convivencia entre el alumnado, superando las desigualdades educativas (Giles, Trigueros & Rivera, 2020). Aprenden además que «...el correcto o incorrecto funcionamiento y trabajo del grupo se han convertido en los motivos principales por los que modificar el número de alumnos por grupo para cada actividad o la dificultad de la misma...» (Iva), generando igualdad de oportunidades respecto a los aprendizajes. Lo ven como «...punto más importante, puesto que sin un compromiso grupal y una correcta organización de lo que íbamos a realizar cada día, habría sido bastante más complicado que todo saliese bien» (Blas), demostrando que la gestión del aula depende directamente de este factor (Wong & Wong, 2009). Siguiendo en esta línea, remarcan «...la importancia de la organización del grupo, es decir, llegar a clase teniendo una programación sobre lo que se va a trabajar ese día...» (Greta). Incluyendo además, la importancia de estar prevenidos ante cualquier modificación que pueda suceder ya que «...ha habido veces en las que llevábamos un juego pensado y organizado para realizarlo en el aula y cuando lo hemos puesto en práctica nos hemos dado cuenta que no era posible realizar ese juego...» por lo que es importante «...organizar y preparar las tareas mucho más y pensar en planes B...» (Liv), identificando claramente los factores que determinan una correcta gestión de la clase (Grube, Ryan, Lowell & Stringer, 2018). Como observamos, dan mucho valor a este aspecto para su futuro docente siendo necesario «...establecer objetivos a trabajar antes de proponer las actividades y ayudar a establecer qué quieres que los niños aprendan» (Lara). De su paso por la experiencia y más concretamente haciendo mención al ApS, indican que han aprendido a organizarse teniendo «...en cuenta el nivel y capacidad de cada alumnado, a buscar actividades que

se adapten a los estudiantes, preparar actividades...y sobre todo a tener la capacidad de tomar decisiones de forma rápida» (Sol), generando como vemos en ellos crecimiento personal relacionado con las competencias que tendrán como docentes en el futuro (Gortón-Herás & Giraldez-Hayes, 2021).

Como hemos visto anteriormente, de la organización y de las numerosas interacciones que se dan en clase, surgen problemas o inconvenientes a los que deben hacer frente. Durante todo el proceso, se ven acompañados por los docentes, indicando que «...respecto a los problemas...el maestro me ha ayudado en todo momento sugiriéndome e incluso guiándome cuando he tenido alguna duda de cómo hacer algo» (Ada). Al igual que con la organización, «...conforme iba pasando el tiempo...» se sienten más capaces «...de poner orden y resolver el problema tomando las medidas necesarias y adecuadas en cada momento» (Celia). Se demuestra aquí, que poco a poco, y cuantas más experiencias están viviendo relacionadas con la gestión de la clase, el alumnado va sintiéndose cada vez más cómodo y seguro (Grube, Ryan, Lowell & Stringer, 2018). Gracias al apoyo que reciben, por primera vez se sienten capaces «...de resolver problemas personalmente en el ámbito de la docencia» (Agni). Desde un principio, van con esas deficiencias en tareas de gestión y como veremos a continuación, en resolución de conflictos (Bancotovska, 2015; Cassullo & García, 2015; Vallory, 2015). Concretamente, hacen mención al aprendizaje respecto a la resolución de problemas, indicando que estos «...se pueden solucionar conversando y planteando actividades útiles, motivadores y ventajosas para los alumnos» (Alba). También es importante hacer que «...solucionen ellos mismos los problemas sin que ninguno salga beneficiado» (Fara), y entender «...sus distintos puntos de vista...» y hacerles «...ver las cosas mediante el diálogo y la tolerancia» (Adria), como veíamos en apartados anteriores. Al igual que Tea, que señala que cuando ha habido problemas «...siempre lo hemos hecho de forma pacífica y dialogando con el alumnado y haciéndole ver que es importante empatizar en estos casos y escuchar a la otra persona». Incluyen que «...la capacidad de escuchar es profundamente crucial para atender a sus inquietudes, sus miedos, sus alegrías y todo lo que conlleva eso, ya que desde esa perspectiva puedes entrar en el fondo de sus problemas» (Elio), indicando por tanto, la importancia que tiene en esta gestión, la buena comunicación y las relaciones interpersonales (Ortega & Fuentes, 2014).

Además de problemas, en muchas ocasiones debido a la multitud de interacciones que existen en nuestra propuesta, surgen conflictos entre el alumnado. Es en el aspecto de

resolver donde pondremos ahora nuestro foco. A la hora de resolverlos y a partir de la experiencia sienten que ganan «...mucha experiencia y...» se sienten seguros «...para futuras situaciones» (Ciro). Así lo señala Celia, «...en un primer momento acudía al profesor, pero conforme iba pasando el tiempo ya me sentía capaz de poner orden y resolver el problema...». De estas reflexiones podemos confirmar lo que aporta Yasar (2019), haciendo hincapié en la importancia de aportar al alumnado estrategias de gestión realistas para que se enfrenten a problemas reales y adquieran habilidades para su resolución. Piensan que «...a medida que los vas conociendo, aprendes y ves la forma de ser y la manera en la que actúan cada uno de ellos» (Belén) haciendo hincapié en la importancia del conocimiento de nuestro alumnado. La mayoría de ellos adquiere que «...la mejor manera de resolver los conflictos es dialogando y llegando a un acuerdo» (Mar), viendo aquí la importancia que le dan al diálogo, afirmando que así, «...los resultados eran bastante buenos» (Safa). Estamos viendo a lo largo de estas reflexiones, el potencial que tiene el ApS para que el alumnado sea capaz de utilizar técnicas de resolución de problemas relacionadas con el contexto en el que están llevando a cabo la propuesta (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga, 2013). Al igual que Inés, que coincide en que se lleva un aprendizaje de resolución de conflictos a partir del «...diálogo y...ellos mismos resolvían sus conflictos hablando personalmente», haciéndoles ver «...la importancia del diálogo en estos» (Hil), basándose como vemos aquí, en uno de los principios del aprendizaje dialógico como es el uso del diálogo de manera democrática y horizontal (Capllonch & Figueras, 2012). En este sentido añaden que «...lo mejor es hablar con el niño y explicarle porque las cosas no son así de tal forma de que este aprendizaje se le quede grabado al niño para que no lo vuelva a repetir...» (Yedra), fomentando las interacciones y el uso del diálogo para desarrollar en ellos habilidades comunicativas (Racionero, 2010). Otro punto positivo que remarcan es que «...a la hora de resolver problemas...funciona más cuando ellos mismos exploran y manipulan materiales, y por lo tanto he tenido que adaptar actividades para una mejor comprensión» (Cosme), haciéndoles partícipes del proceso en todo momento.

Además de los problemas y conflictos señalados en el apartado anterior, el alumnado encuentra dificultad en la planificación de tareas entre otras. Como veremos a continuación, el alumnado se acerca a situaciones reales en los que llevará a cabo su formación inicial (Monge, Calvo, Álvarez & Capazas, 2020). En concreto, el siguiente término representativo es el relacionado con dificultad. Lo primero que mencionan es la

adaptación de tareas, señalando que hay que «...añadirle un toque de dificultad para motivarlos» (Belén), intentando buscar la participación de todo el alumnado. Al igual que Cira, indica que «...algunas veces el juego era más sencillo y otros más complicado, y alternábamos con variables de mayor dificultad». Es por ello, que debemos buscar propuestas que hagan la participación más activa y que permitan que todos colaboren aumentando la motivación (Ballesta, Francisco & Castillo, 2017). Aunque para algunos las competencias docentes «...son las más difíciles de desarrollar como por ejemplo la adaptación del nivel de dificultad a la tarea teniendo en cuenta la edad y la etapa educativa...» (Hil), dan mucha importancia a llevar a cabo una «...adaptación de nivel de dificultad en la tarea; valorar si unas actividades se podían realizar o no según el nivel del grupo» (Hebe). Viendo nuevamente aquí, como a partir de propuestas como las de los GI, el alumnado favorece la relación con los demás, autonomía y la motivación hacia su participación (García & Ferriz, 2020). En la planificación y explicación de actividades a veces surgen dificultades, por ello hay veces en las que la observación te permite «...decidir qué era lo que le producía cierta dificultad a los alumnos» (Julia). Por tanto, como punto importante dentro de este apartado es «...la adaptación del nivel de dificultad en la tarea...» (Lea). En relación a trabajar en equipo remarcan que «...la dificultad de tareas ha sido fácil superar ya que éramos un gran equipo y si tenías una duda le podías preguntar a quien fuera» (Marta). La adaptación de tareas y actividades es clave para «...que ninguno de ellos tuviera ningún tipo de dificultad y pudieran disfrutar todos...» de las mismas. A medida que pasan por esas situaciones, van sintiéndose más competentes y con capacidad para resolver los retos que se plantean (Yasar, 2019).

Un aspecto importante para evitar los conflictos y los problemas son las buenas explicaciones. Aquí, señalan que «...a veces es difícil saber cómo explicarle algún contenido para que lo entiendan» (Altea). Es por ello que es importante «...aplicar estrategias para que los alumnos comprendan y aprendan...mejor la explicación» (Ana), y desarrollar por tanto, competencias como la comunicación (García-Vallès, 2020). En este sentido, ven necesario tener en cuenta que hay que «...adaptar las explicaciones a cada alumno...» (Sara) porque es necesario saber «...explicar lo mismo de diferentes maneras puesto que algunos lo entendía rápido y otros les costaba más trabajo...» (Noor). Aunque parten de una falta de formación e inseguridad para atender la diversidad en el aula (Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro, Martos-García, 2020), remarcan la importancia de aprender «...a saber cómo explicar cada contenido de primaria dependiendo del curso

donde el niño estuviera...» (Altea). Yoko señala que su actitud ha ido en este camino durante todo el proceso, atendiendo «...a todos los alumnos que necesitaban ayuda con las tareas y a los que les constaba más los he guiado y explicado cómo se hacía la actividad hasta que han podido comprenderla». Todas estas situaciones hacen que profundicen en sus procesos de reflexión sobre su quehacer diario (Hart & Ramos, 2020), viendo necesario adquirir la competencia de «...captar la atención de los niños...» (Jane). Porque habrá veces en las que el alumnado esté despistado y otras donde prestarán «...mucha atención a la explicación, por lo que al instante sabían realizar todo con facilidad, y si algo no quedaba claro se volvía a explicar...» (Emma), dando nuevamente importancia a aprender a captar la motivación del alumnado en estas propuestas.

Como vemos, dan mucho valor a la experiencia que van cogiendo a lo largo del proceso. En relación a ella, mencionan que todo ello es «...gracias a la ayuda del maestro y a la observación...de su procedimiento...» (Ada). Indican que les ayuda a «...afrontar el miedo que muchas personas tienen cuando se les pide que organicen un grupo de niños...» (Yedra). La ven «...clave en cuanto se refiere a competencias docentes...ver como el profesor...tenía mucha facilidad a la hora de resolver problemas...» (Greta), siendo un elemento esencial en las competencias que todo docente necesita para llevar a cabo una docencia eficaz (Ortega & Fuentes, 2014). Se sienten confiados para futuras situaciones «...a la hora de resolver conflictos» (Ciro), ya que «a través de la experiencia tanto con los grupos interactivos como en la clase de educación física, he tenido la oportunidad de solucionar conflictos que se han presentado» (Agni), demostrando aquí, la capacidad que tienen para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje solventando las situaciones problemáticas que van encontrando (Espinosa, Garzón & Noguera, 2016). Otro punto que tienen en cuenta es aprender a «...contextualizar el aprendizaje para una mayor interiorización de conocimientos que puedan aplicar en otros contextos...» (Lara). Concluyen en que «...ha sido una experiencia muy enriquecedora» (Ciro), que les «...ha ayudado a desarrollar mis competencias docentes y a crecer en este ámbito» (Nina), competencias como «...organización de las clases, resolución de conflictos, son aspectos del día a día que sin una experiencia de este tipo no se pueden aprender» (Munia). Esta misma alumna dice remarca que «un maestro es mucho más que conocimiento y ese mucho solo se aprende con la práctica», y que por tanto, los aprendizajes que adquieren, están dentro de un proceso constante y continuo (Rink, 2014).

Siguiendo en esta línea, nos centraremos ahora en el concepto adquirir. Como veremos aquí, hacen mención a todas las adquisiciones que la experiencia les aporta. Lo primero a lo que se refieren es que han «...adquirido aprendizajes de competencia procedimentales como la resolución de conflictos, en la aplicación de estrategias para llamar la atención de los alumnos, organizar grupos...» (Ana), todas ellas, habilidades importantes para su labor como docentes. Siguiendo en este sentido, señalan que aprenden «...numerosas estrategias, técnicas, metodología, destrezas, etc. Sobre cómo desarrollar de una manera interactiva y lúdica los contenidos de Educación Física...» (Mar), viendo que la efectividad de la gestión en EF está determinada por las estrategias de organización del alumnado, el espacio, tiempo y los materiales (Wong & Wong, 2009). Al igual que Gema, remarca la adquisición de aprendizajes como «...resolución de conflictos a través del diálogo, haciendo recapacitar a los alumnos». En este mismo aspecto coincide su compañera Hebe que dice que aunque «...al principio la situación era abrumadora, paulatinamente es un aprendizaje que he adquirido». Otra adquisición importante para ellos es saber «...captar la atención de los niños cuando tengo algo que decir o explicar...» (Jane), como veíamos anteriormente en apartados anteriores. Por tanto, podríamos decir que el alumnado ha cumplido con la oportunidad que le ha brindado el ApS para ganar experiencia durante su formación docente (Mendía, 2012). Una vez más hacen mención a que «...ha sido la primera vez que he impartido conocimientos de áreas de educación primaria con niños en un entorno real» (Diego), confirmando nuevamente el enorme potencial que tiene el ApS para llevar a la práctica todo lo que aprenden de forma teórica (Laorden & Foncillas, 2019).

Siguiendo en esta línea, abordaremos ahora uno de los conceptos clave en este apartado como son los aprendizajes que han adquirido durante la experiencia. Hacen referencia a que los aprendizajes procedimentales han sido los más difíciles ya que «...en la facultad aprendemos mucho temario, pero no aprendemos procedimientos de la vida escolar diaria...» (Ada). Así, «...se necesita un apoyo práctico a todo acto teórico para que no carezca de sentido lo aprendido» (Agni). Para ellos «...es necesario aprender ciertas competencias procedimentales ya que son necesarias a la hora de enfrentarse a una clase con 25 niños y saber cómo controlarlos» (Zia). Por tanto, a partir de nuestra experiencia, el alumnado experimenta directamente una conexión entre la teoría que aprende en la universidad aplicándola directamente a la práctica en contextos reales ((Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro & Martos-García, 2020). En este sentido, aprenden a «...organizar el

grupo, adaptando tareas por diferentes situaciones...» (Abril), «...criterios de organización...» (Julia), «...modificar el número de alumnos por grupo para cada actividad o la dificultad de la misma...» (Iva), adquiriendo habilidades propias para conseguir una correcta gestión de aula. También es importante «...adaptar las explicaciones a cada alumno» ya que «...se consigue más con un buen diálogo, cariño y respeto que regañándole» (Pía), remarcando nuevamente la importancia del diálogo en este sentido. Como punto importante, señalan que «...cualquier actividad puede ser desarrollada por cualquier alumno independientemente de sus habilidades o dificultades, únicamente consiste en saber adaptar las tareas a cada alumno y saber moldear las situaciones para que todos se sientan capaces e integrados y no se desmotiven» (Puja), atendiendo correctamente a la diversidad que encuentran en el aula. Respecto a la educación en valores, intentan «...que la clase de Educación Física no se vea como algo competitivo sino de aprender tanto cuando se gana como cuando se pierde» (Mar). Hacen mención a esta nueva forma de trabajar como una «...novedosa forma de organizar los grupos a través de grupos interactivos...» (Gema), confirmando el enorme potencial que tiene esta metodología para superar las desigualdades y transformar el entorno donde trabajan (Ferrer, 2005).

Respecto a la diversidad, la mayoría del aprendizaje que reciben en la universidad es teórico y relacionado con «...cómo adaptar este tipo de actividades, pero si bien no encontramos un trasfondo práctico de ello» (Agni). En esta primera reflexión, y tal y como apuntan autores como Laorden & Foncillas (2019), ven necesario ir más allá de la teoría. Continúan señalando que «...la diversidad en algunos casos ha propiciado momentos conflictivos, ante los que he tenido que generar una respuesta rápida y concisa con el objetivo de erradicar el problema...» (Zoe), demostrando que «...ha resultado complicado organizar la clase debido a la diversidad de alumnos...» (Cira). Por todo ello, como veíamos en apartados anteriores, es necesario un buen conocimiento de los mismos para poder solucionarlos correctamente. En definitiva, ven muy positiva su participación en la propuesta debido a la adquisición de habilidades que han mejorado «...la atención a la diversidad, organización de los grupos de trabajo...» (Clío), viendo por tanto la utilidad de la propuesta para desarrollar en el alumnado habilidades prácticas (Capella, Gil & Martí, 2014).

Relacionados con este último aspecto, encontramos a las capacidades. Durante todo el proceso, «...las tareas desarrolladas han sido sistemáticas y muy adaptadas a sus

necesidades y capacidad...» (Afra). Han aprendido, «...a adaptar todas las actividades a sus capacidades...» (Fara). En esta línea, han «...tenido que ser capaces de hacer adaptaciones y cambios del juego en el momento de la realización y a veces improvisar otro en el mismo momento» (Liv) porque es esencial «...aprender a organizar a los niños en grupos para que puedan trabajar de la manera más cómoda para ellos y fácil dependiendo de sus capacidades» (Zia). Vemos en todas ellas, que el alumnado adquiere valiosas habilidades para desarrollar correctamente su labor docente (Mumford & Kane, 2006). Personalmente, han mejorado su «...capacidad resolutoria a la hora de actuar y responder ante los niños ya que diariamente surgen una multitud de problemas en estos, que se deben solucionar y cuando sea posible, prevenirlos» (Mar), remarcando la capacidad que adquieren de la experiencia para resolver correctamente los conflictos que puedan darse (García-Rico, Carter-Thuillier, Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2020). También ven necesario el «...desarrollo de varias capacidades tales como conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, al estar encargada de que un pequeño grupo de trabajo cumpliera los objetivos de cada sesión y adquiriera los aprendizajes previstos por el profesor» (Nawja). Todas ellas son capacidades mencionadas anteriormente que hacen que la gestión de aula se vea favorecida tras la experiencia. De nuevo, hacen mención a que «...un excelente docente debe basarse en la capacidad de escuchar a todos los niños por igual...» (Elio), junto con una buena «...capacidad de improvisar...puesto que a veces las características del niño o el curso en el que se encontraban teníamos que adaptar la tarea...» (Flora) e intentar conseguir la máxima participación por parte de todos. Como conclusión de este apartado, ven «...capacidades fundamentales de un profesor...el liderazgo, el trabajo en equipo con el resto de voluntarios y la capacidad de diálogo, entre otras...» (Clío), viéndose reflejada nuevamente, la gran fortaleza que tiene el ApS para el fomento del trabajo en equipo (Margery, 2019).

Aprendizajes cognitivos.

Para finalizar el apartado de los aprendizajes, nos centraremos en el último mapa de calor de este apartado (figura 38), donde realizaremos nuestro análisis en base a los aspectos más destacados relacionados con los aprendizajes cognitivos.

	Aplicación	Diseño	Enseñar	Experiencia	Fundamental	Habilidades	Importancia	Observar	Saber	Valores
ABEL										
ABRIL										
ADA										
ADRIA										
AFRA										
AGNES										
AGNI										
ALBA										
ALTEA										
ANA										
BELÉN										
BERTA										
BLAS										
BRUNO										
CELIA										
CIRA										
CIRO										
CLIO										
COSME										
DAMIÁN										
DANAE										
DARÍO										
DIEGO										
DOLI										
ELIO										
ELSA										
EMMA										
EVA										
FARA										
FLORA										
FRIDA										
GALA										
GEMA										
GRETA										
HEBE										
HELGA										
HIL										
HILDA										
INES										
IRMA										
IVA										
JANE										
JULIA										
KEIRA										
LARA										
LEA										
LIV										
MAR										
MARTA										
MILA										
MUNIA										
NAWJA										
NINA										
NOOR										
ODA										
PÍA										
PELA										
ROMY										
SAFA										
SARA										
SOL										
TANIT										
TEA										
YEDRA										
YOKO										
ZIA										
ZITA										
ZOE										

Figura 38. Mapa de calor sobre los aprendizajes cognitivos en función de los participantes.

Fuente: datos de la investigación.

Entre los aprendizajes cognitivos que presenta el alumnado, el aspecto más importante al que hacen referencia es el relacionado con las actividades. Tras su paso por el ApS, consideran que conocen «...mucho mejor una clase, sus situaciones, cómo intervenir a la hora de realizar las diversas actividades...» (Abril) en comparación a cuando lo estudiaban de forma teórica (Laorden & Foncillas, 2019). Relacionado con esto, señalan que adquieren el conocimiento de «...numerosos tipos de actividades para poder realizar cuando sea docente...» (Agni). Respecto a las explicaciones de las actividades consideran «...muy difícil que todos te atiendan por lo que ha sido fundamental que la actividad fuese apta para todos» (Blas), llevando a cabo una correcta explicación de las mismas y atendiendo a la diversidad. Punto importante para la consecución de ello es la adquisición de un aprendizaje «...centrado en el diseño de las actividades y prácticas basándose en los contenidos del currículo de Educación Física, siendo adaptadas a la edad y al

conocimiento del alumnado...» (Bruno), teniendo en cuenta el desarrollo físico-motriz y desarrollo integral del alumnado (Pastor, Brunicardi, Arribas & Aguado, 2016). Además, ven necesario «...aplicar aspectos fundamentales del currículum a las actividades planteadas para la correcta realización de los alumnos» (Alba). De esta planificación obtienen aprendizajes sobre «...los elementos del currículum de Educación Física como son los contenidos y las competencias a impartir en cada sesión...» (Iva). Desarrollan «...la competencia de aprender a aprender debido a...la organización de actividades y del tiempo...participando de manera activa, participativa y democrática» (Frida), optando en este sentido por llevar a cabo un trabajo colaborativo y utilización del diálogo (Trigueros, Rivera & Moreno, 2020). Por su parte Diego, remarca la importancia del diseño de actividades «...teniendo en cuenta los materiales, el espacio y el tiempo...». Remarcan que «...cada una de las actividades estaban relacionadas con las competencias sobre todo con la de aprender a aprender porque sin esa no se podrían llegar a las demás, viendo su versatilidad y naturaleza relacional» (Julia). Dan valor a que las actividades se realicen en este sentido, indicando que «...todo debe seguir un orden gradual y requiere ir avanzando a través de unas pautas y un seguimiento significativo» (Puja). Obtienen un nuevo concepto de la asignatura ya que «...este tipo de voluntariado no era estrictamente apoyar clases de educación física...», si no que iba más allá «...ya que además de potenciar la actividad física, intenta indagar en el interior de los niños para poder sacar al exterior sus pensamientos y conceptos más personales y subjetivos» (Safa), apostando por un nuevo concepto de la asignatura que aporte beneficios en el plano psicológico, social y ético de nuestro alumnado (Lamoneda, 2018).

Tras este concepto, llega el momento de reflexionar sobre su aplicación. Aquí, adquieren aprendizajes para «...aplicar tu conocimiento para el desarrollo de las capacidades de otros...porque aprendes a base de experiencias, del día a día con los alumnos» (Abril). Elio incluye el término vocación indicando que ha podido «...aplicar los conocimientos que tengo de la carrera en esta experiencia, además de una forma u otra comprobar si tienes verdadera vocación». Sienten en este sentido el sentimiento de vocación por la docencia ya que se sienten capaces de aplicar los conocimientos adquiridos Anttila et al. (2016). Ven necesario aprender a «...aplicar y diseñar actividades relacionadas principalmente con la competencia de aprender a aprender y las competencias sociales y cívicas» (Bruno), viendo la importancia de la metodología del ApS para desarrollar estas competencias en el alumnado ((Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, & Gil-Gómez, 2018;

Yorio & Ye, 2012). Ven muy positiva la oportunidad que se les brinda para poder aplicar los «...conocimientos que me han transmitido durante mis dos años de estudios universitarios...» (Berta). En este sentido, comentan que «...ha sido una muy buena forma de aplicar muchos de los contenidos teóricos aprendido en clase a la práctica...» (Clío), remarcando nuevamente la importancia que dan el llevar a la práctica lo aprendido de forma teórica. Tras su paso por la experiencia se sienten capaces de «...crear actividades y aplicarlas correctamente con los niños dentro del aula» (Zia), concluyendo que «...a la hora de diseñar y aplicar las actividades tenemos que tener en cuenta las competencias y los contenidos del currículum, así como las características de los alumnos...» (Nina).

Previamente a la aplicación de actividades, otro concepto al que hacen referencia es al diseño. Hay que tener en cuenta la gran importancia que tiene el «...diseño de actividades debido a que si no realizas un buen diseño de la actividad teniendo en cuenta los materiales, el espacio y el tiempo...no se podrá llevar a la práctica de una forma efectiva» (Diego), viéndose, las dificultades que presentan respecto a la utilización de material, formación de grupos, ubicación de espacios (Kadell, 2013). Aquí remarcan que «...principalmente con las actividades diseñadas hemos trabajado la competencia social y cívica para intentar enseñar a los niños los valores y el respeto a sus compañeros...» (Altea), ejerciendo el alumnado aquí esa educación desde el aprendizaje de contenidos académicos y valores éticos-cívicos mientras realiza el servicio (Chiva, Gil & Hernando, 2014). En este caso, hacen de nuevo mención al «...diseño de las actividades y prácticas basándose en los contenidos del currículo de Educación Física, siendo adaptadas a la edad...» (Bruno) y características del alumnado.

El siguiente término que analizaremos será el de importancia. En la propuesta llevada a cabo, «...se transmiten muchos valores y se profundiza en la importancia del trabajo en equipo» (Safa). Han comprobado que existen «...distintas maneras de trabajar cada uno de estos contenidos así como la importancia de este trabajo para el desarrollo del alumnado...» (Nawja), enseñando «...no solo contenidos conceptuales y procedimentales, sino actitudinales, los cuales tienen una gran importancia para el desarrollo del niño en la sociedad» (Mar), remarcando aquí la importancia que tiene las propuestas de ApS para conseguir el desarrollo competencial y social del alumnado que participa en ellas (Mayor-Paredes & Guillen-Gamez, 2021). Por último, remarcan la importancia «...de aplicación de nuevos métodos de enseñanza y dar refuerzos positivos

a los niños para que no se desanimen...» (Lara) siguiendo la metodología propuesta. Aunque al principio la ven un poco complicada, comprenden «...la importancia de seguir estos pasos, y que esta asignatura no se base en correr y jugar a algún deporte» (Nina), reafirmando por tanto, el camino que debe seguir nuestra asignatura de ir más allá de lo físico y apostar por la educación integral de nuestro alumnado (Furco & Billig, 2002; Hernández, Larrauri & Mendía, 2009; Tapia, 2008; Wilczenski & Cook, 2009).

Uno de los aspectos que consideran más importantes para llevar a cabo una correcta labor docente es la observación. A partir de la experiencia mejoran la «...capacidad de atención siendo más observadora para saber lo que ocurre a mi alrededor» (Tanit). También, mediante la observación aprenden «...a apreciar comportamientos que nos dan y los podemos utilizar como pistas sobre las relaciones con sus compañeros o sobre cómo va en clase» (Jane). En este sentido, se dan cuenta de que a «...algunos niños se les puede observar que muchas de sus acciones son para llamar la atención del profesorado» (Lara). Remarcan que han podido «...observar y adquirir un concepto de la EF que no se asemeja...» (Mar) al que ellos conocían. Esta misma alumna remarca que es una forma de trabajar la EF de «...manera interactiva, dinámica, innovadora...». Al igual que su compañera Nawja que señala que ha observado «...una EF muy distinta a la que a mí me impartían...conociendo distintas maneras de trabajar cada uno de estos contenidos así como la importancia de este trabajo para el desarrollo del alumnado de Educación Primaria». Remarcando por tanto, el planteamiento de la asignatura hacia la promoción del aprendizaje activo, participación grupal y desarrollo de contenidos coherentes (Lomeneda, 2018). Por tanto han podido «...observar que esta área no es un conjunto de juegos y actividades para que los niños desfoguen un rato...sino que es fundamental para su vida pues les sirve de instrumento para la comunicación, expresión y relación» (Berta), interiorizando aprendizajes y valores enfrentándose a la realidad de los centros en los que llevan a cabo la propuesta (Balaguer, Zorrilla, Capella & Corbatón, 2016).

El siguiente término al que hacen referencia es al de valores. Para el alumnado, «...los valores son un aspecto muy importante que hay que transmitir...» (Sol). A partir de la experiencia son conscientes de la existencia de «...transmisión de valores a través de situaciones...» (Diego) porque en nuestra enseñanza, «...no debemos dejar en un segundo plano los contenidos actitudinales, como los valores» (Tanit). Todas las actividades realizadas «...intentaban siempre terminar con la reflexión de los valores y sentimientos que los niños habían sentido mientras realizaban la actividad» (Keira), apostando por

tanto, por una EF que favorece el desarrollo de valores morales y competencias sociales en el alumnado (Gil & Chiva, 2014).

¿Qué ven fundamental en estos aprendizajes? Como veíamos anteriormente, ven «...la experiencia fundamental para la vida de los niños...» (Berta). Otro aspecto que remarcan como fundamental es «...la adaptación del nivel de dificultad en la tarea...para que la actividad fuese apta para todos» (Blas), ya que hay ocasiones en las que todos no prestan la misma atención. Aprenden a «...aplicar y diseñar actividades relacionadas principalmente con la competencia de aprender a aprender...fundamental para la vida diaria» (Bruno). Al igual que en los aprendizajes anteriores, ven fundamental «...el cuidado del lenguaje y la escucha...» (Sol) y el conocimiento del alumnado. Vemos por tanto aquí, que las propuestas de ApS, proporcionan al alumnado el acercamiento a la realidad para llevar a cabo una comprensión de las características de su alrededor y poder llevar a cabo correctamente su proceso educativo ((apella, Gil & Martí, 2014).

Uno de los aspectos clave en este apartado es la motivación. Como veremos aquí, las reflexiones concuerdan con lo que plantean Hargreaves & Fink (2008) en el planteamiento de metodologías disruptivas para lograr motivar al alumnado hacia el aprendizaje. Así, para que «...las actividades se realicen sin problema deben de estar adaptados según los gustos de los niños para que sientan motivados y los hagan sin poner excusas» (Gala). Para lograr una mayor participación en las actividades, «...si unos necesitaban más apoyo se les facilitaba y se les motivaba para que estuviesen más motivados en la realización de la actividad» (Inés). Las actividades se pueden adaptar de «...diferentes maneras, originales y motivadoras para los niños» (Julia).

El siguiente concepto más representativo es el relacionado con enseñar. Aquí, señalan que con las actividades en la resolución de conflictos han intentado «...enseñar a los niños los valores y el respeto a sus compañeros» (Altea). Se sienten satisfechos con el conocimiento y «...aplicación de nuevos métodos de enseñanza...» (Lara) para esta asignatura. Dan mucha importancia a la enseñanza que reciben del ApS puesto que «...nuestra carrera requiere este contacto con la realidad educativa» (Liv). Observan mejoras en sus competencias lingüísticas ya que «...enseñar es la mejor forma de aprender» (Sara). Viendo la importancia que dan a la propuesta en la adquisición de competencias (Mayor-Paredes & Guillen-Gamez, 2021).

En relación a este último, encontramos al término explicar. Mejoran sus competencias «cada vez que le tenía que explicar a un alumno...al intentar explicárselo de la mejor manera...» (Sara). Existen situaciones en las que han intervenido para solucionar conflictos intentado «...explicar mi postura sin dañar ningún niño y respetando su punto de vista» (Lara). Al final cada sesión, «...las emociones eran explicadas por los niños de una manera en la que el voluntario les iba guiando por medio de preguntas sobre las cosas negativas y positivas que habían experimentado ese día» (Keira), haciéndoles protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. Confirmando en estas reflexiones la importancia de esta metodología para el trabajo competencial (Calvo, Sotelino & Rodríguez, 2019; Franco-Sola, Campos-Rius y Obrador, 2021).

Cerrando la reflexión del después.

En este apartado llevaremos a cabo un análisis sobre las memorias finales del alumnado. Partiremos de unas consideraciones generales, para continuar con los aspectos positivos y negativos de su experiencia y finalizar incluyendo las reflexiones que hace respecto a los grupos interactivos.

Haciendo referencia al siguiente mapa de calor (figura 39), podemos observar en un primer momento, la diferencia significativa que existe entre los aspectos positivos y los negativos de la experiencia, observándose muchos más positivos que negativos.

	Consideraciones Generales	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Grupos Interactivos
ABEL				
ADA				
ADRIA				
AFRA				
AGNES				
AGNI				
ALBA				
ANA				
BELÉN				
BERTA				
BLAS				
BRUNO				
CELIA				
CIRA				
CIRO				
CLÍO				
DAMIÁN				
DANAE				
DARÍO				
DIEGO				
DOLI				
ELIO				
EMMA				
EVA				
FARA				
FLORA				
FRIDA				
GALA				
GEMA				
GRETA				
HEBE				
HELGA				
HIL				
INES				
IRMA				
IVA				
JANE				
JULIA				
KEIRA				
LARA				
LEA				
LIV				
MILA				
MUNIA				
NAWJA				
NINA				
NOOR				
PUJA				
ROMY				
SARA				
SOL				
TANIT				
YEDRA				
YOKO				
ZIA				
ZITA				
ZOE				

Figura 39. Mapa de calor sobre el análisis de las memorias finales. Fuente: datos de la investigación.

De forma general, ven utilidad a la propuesta y señalan que «...deberíamos reflexionar que todas o en muchas materias de la facultad se diera la opción de hacer este tipo de prácticas en ámbito educativo para comprobar que estamos aplicando bien la teoría que estamos aprendiendo y ver su utilidad» (Adria). Como vemos, el alumnado ve necesario aplicar a la práctica la teoría que aprende en la universidad realizando tareas propias de su futura profesión (Solís & Galán, 2021). Esta misma alumna, señala que son propuestas que «...son de gran ayuda para darnos cuenta si verdaderamente estamos en la profesión que nos gusta y nos despierta ganas...». Otro aspecto importante aquí, a partir de la propuesta, el alumnado reafirma su vocación por la profesión docente. Su compañero Blas remarca que es «...una oportunidad increíble para mejorar tanto como profesor como

persona» aportando tanto valor profesional como social (Mayor-Paredes & Guillen-Gamez, 2021). Recomienda su uso continuado de esta «...opción de cubrir los seminarios con ApS porque es una gran experiencia», ya que te posibilita «...tener una visión más amplia de la Educación, en la que se pueden presentar otras oportunidades relacionadas a ella» (Afra). Como complemento a su formación teórica es ideal, considerándola como «...una experiencia muy satisfactoria que hace motivar al profesorado en formación, puesto que no toma el mando total de docente...pero hace reflexionar, aprender y adquirir competencias desde la imitación...» (Ana), reflejando durante la misma, las habilidades, saberes y estrategias adquiridas anteriormente (Mayor, 2019). Además reflexionan sobre que «...los colegios propuestos son centros que realmente necesitan el ApS por las condiciones socio-culturales...» (Clío) que existen en ellos y que ha sido una gran oportunidad para «...trabajar con niños en riesgo de exclusión social, niños con problemas familiares, niños algo problemáticos e inquietos...» (Liv). A partir de la participación en proyectos como este, «...te das cuenta verdaderamente de lo que realmente va a ser tu trabajo en tu futuro y la satisfacción que tiene trabajar con niños y poder transmitir tus conocimientos...» (Emma), promoviendo esa formación práctica necesaria para aplicar contenidos relacionados con su futura profesión (Rodríguez, 2014). Como evaluación global de la misma, concluyen que «...la experiencia vivida en ApS, ha sido muy satisfactoria y agradable, trabajar con tanta diversidad...» (Zoe), afirmando que «...deberíamos tener más oportunidades de tener este tipo de experiencias» (Zita).

Reflexionando sobre los aspectos positivos que les aporta la experiencia. Como veíamos en la figura 18, la cantidad de aspectos positivos supera a los negativos. En concreto, consideran «...insuficientes las prácticas que ofrece la universidad...» (Flora) viendo esta propuesta, una oportunidad para poder seguir formándose correctamente. Lo primero a lo que hacen referencia es el haberles permitido «...primer contacto directo con la realidad escolar desde primera mano» (Abel). Son muchos los que consideran que «...con esta propuesta ocurre el primer contacto profesional de nosotros como futuros docentes con las aulas...» (Agni). Vemos aquí, como el alumnado hace referencia a ese contacto profesional desde una realidad futura en la que posteriormente desarrollará su vida laboral (integrantes (Aramburunzabala & García, 2012; Amat & Miravet, 2010; Franco, 2000; Rubio, Campo & Sebastiani, 2014). Siguiendo en esta línea, señalan como puntos positivos de la experiencia: «...la interacción de los niños/as con demás personal; desarrollo de destrezas y habilidades por parte de los participantes; enfrentamiento al

futuro laboral de manera práctica; aclaración de la mención en un futuro próximo; superación y motivación...» (Agnes), añadiendo que les «...ha hecho «...tener una visión más amplia de la Educación, en la que se pueden presentar otras oportunidades relacionadas a ella» (Afra). El trabajar con este tipo de propuestas además, «...te ofrece la posibilidad de abrir la mente y observar y conocer todo lo que tenemos a nuestro alrededor, no quedarnos con las situaciones que estamos acostumbrados a vivir diariamente» (Belén). La participación en este tipo de propuesta les permite «...conocer otros tipos de trabajo que existen dentro de una escuela...y sobre todo conocer diferentes realidades» (Blas), mejorando la realidad estudiada (Mayor-Paredes & Guillen-Gamez, 2021). Partiendo de que «...la teoría es muy importante pero en ocasiones cuando se lleva a la práctica cambian muchas cosas...» (Greta), son conscientes de que «...desde la práctica se consolidan y no se olvidan los conocimientos...» (Ana), remarcando por otro lado «...lo importantísimo que es poner en práctica la teoría que nos vienen dando» (Celia). Así lo manifiesta Hebe, esta propuesta es clave para «...aplicar conceptos que aparecen en el currículum a la práctica, es decir, a la realidad educativa para aprender a adaptar esos contenidos y objetivos a las características y necesidades del alumnado» (Hebe). Señalan la metodología del ApS imprescindible para su formación por numerosas razones. Entre otras podemos destacar que «...se enfrentan al contexto real en el que van a impartir sus clases, se produce confrontación entre el saber didáctico y la realidad escolar, se desarrollan habilidades y competencias personales, sociales, cognitivas y procedimentales...» (Cira). Otro aspecto positivo que remarcan es la buena organización previa que todo docente debe tener. Así, se sienten bien al «...ver como los niños son felices con aquellas clases que tú preparas...» (Emma), sintiéndose capaces de «...tener una actitud fuerte y motivadora con ellos...» (Fara), desarrollando la solidaridad en el alumnado (Santos-Pastor, Cañadas & Martínez-Muñoz, 2020). Otro aspecto que remarcan positivamente es que «...también se fomenta en gran medida la creatividad...» (Gema), ya que «...ellos son los que tienen el punto de partida para que a partir de ahí ir construyendo ellos y llevando la actividad a su terreno» (Julia), confirmando los estudios de Fredrickson (2001). Para ellos es una experiencia que «...no solo te hace mejorar tu formación sino que te hace mejorar como persona...» (Diego), dejando claro que es una educación que va más allá de lo meramente teórico y los transforma personalmente. Hemos visto que les aporta numerosos aprendizajes necesarios para su formación docente, entre ellos, señalan mejoras en su «...competencia autocrítica, una actitud de reflexión, de colaboración, tolerancia, flexibilidad, liderazgo democrático, compromiso y

sobre todo ir de la mano de la práctica en busca de un aprendizaje activo» (Lara), confirmando los estudios de Ibáñez, López-de-Arana & Larrazabal, (2021). En relación a la asignatura de EF y a los aprendizajes adquiridos, comentan que han podido verla «...como algo más...es una contribución a la salud del niño...aprendiendo en cierto modo, a manejar emociones...» (Elio). También la ven «...como un aspecto que ayuda a la mejora de la salud, además de motivar y subir la autoestima de los alumnos, también ayuda a relacionarse con el resto» (Inés), siendo «...más que necesaria para el adecuado desarrollo personal» (Nawja) del alumnado, viendo por tanto, como la imagen de la EF, se ve reforzada al llevar a cabo este tipo de propuestas, superando ese estatus inferior o imagen de baja estima que aún sigue existiendo en algunos momentos (Hardman & Marshall, 2000).

Como hemos indicado con anterioridad, los aspectos negativos son menores que los positivos (figura 18). Podríamos comenzar destacando algunos aspectos como «...la escasa formación del concepto de grupos interactivos...» (Agnes); no tener «...la suerte de contar con un docente con experiencia en este tipo de propuestas...» (Agni), al igual que Agnes, resaltando «...la escasa formación del concepto de grupos interactivos...». Como vemos aquí, todos ellos están relacionado con la falta de formación en este tipo de propuestas. Haciendo mención a los conflictos que ocurren entre el alumnado en algunas situaciones nos falta formación y experiencia de cómo reaccionar en esos momentos...» (Adria). Es por ello, que es necesario apostar por estas propuestas para aportar al alumnado herramientas válidas para la resolución de conflictos (García-Rico, Carter-Thuillier, Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2020). Siguiendo en esta línea hacen referencia a la «...falta de conocimientos a la hora de resolver conflictos...» (Emma) aunque como hemos visto anteriormente, con la experiencia se veía solventado. En algunas ocasiones sienten negativo el haberles dejado libertad y la baja supervisión por parte del docente durante los grupos interactivos porque «...si teníamos algún fallo o no explicábamos alguna práctica bien, quedaba mal explicado» (Bruno), fomentando en este sentido la competencia docente en el alumnado y consiguiendo dar el valor académico a la experiencia (Capella, Salvador, Chiva & Ruiz, 2020). Remarcan que este tipo de prácticas precisan «...de un alto grado de compromiso por parte del centro y del voluntario, lo cual no siempre se da correctamente y se debería de hacer un seguimiento para asegurar que se realiza adecuadamente» (Ciro), remarcando el rol que todo voluntario debe tener en la propuesta (Girbés, 2011; Molina, 2007). En ocasiones «...no

daba tiempo de realizar ni todas las actividades propuestas ni las actividades que se realizaban se terminaban...» (Gema) haciendo mención aquí a la necesidad de una buena organización de la propuesta. También indican «...que su duración fuera más...y que se debería de llevar a cabo en otras áreas». (Ana). Esto mismo señala Berta que dice que le habría gustado «...poder haber alargado mi experiencia y haber realizado más propuestas de actividades...» o «...el hecho de que sea tan breve la experiencia y tan acotada en la semana...» (Irma). Para Safa «...la duración ha sido muy corta, porque se pierde mucho tiempo mientras que te adaptas a la situación y cuando ya estás adaptado queda muy poco tiempo de disfrute». Vemos por tanto aquí, un punto negativo importante de la misma que indica el alumnado. La propuesta para ellos dura poco, esto es un apartado a tener en cuenta para continuar con este tipo de propuestas en el futuro y ampliarlas a más áreas, tal y como señalan.

Por último, en este apartado nos centraremos en la metodología de los grupos interactivos. Lo primero a lo que hacen referencia es que «...son una forma de controlar mejor la clase, al ser grupos más reducidos tienes la oportunidad de conocer mejor a los niños y hacer más cosas con ellos» (Ada), favoreciendo en ellos el aprendizaje de los contenidos trabajados (Ferrer, 2005). Esta metodología sirve «...para que todos los alumnos se relacionen con todos, que colaboren juntos, aprendan juntos» (Abril). Como vemos aquí, a partir de los GI, el alumnado convive y en ellos se promueven valores que van más allá de lo meramente instrumental (Álvarez & Puigdel·lívol, 2014). En este sentido, nombran la propuesta como «...una de las mejores estrategias para alcanzar en educación física las competencias de compañerismo, cooperación, eliminar la competitividad, saber ganar y saber perder...» (Ana). La realización de estos «...ayudan a niños con distinto nivel de aprendizaje, cultura, género, etc, a interactuar, colaborar, trabajo en equipo, aprender a ayudarse entre ellos...» (Gala), desarrollando en ellos habilidades comunicativas entre otras (Racionero, 2010). Declaran que son fundamentales para que «...trabajen de manera colaborativa y se alejen de la competición...» (Yoko). Además de te posibilitan el poder observar «...las capacidades y dificultades que posee cada alumno, el cómo adaptar las actividades y...te da una sensación de sentirte realizada con todo lo que participas...» (Doli), facilitando por tanto la organización del aula para llevar a cabo una correcta observación del alumnado (Giles, Trigueros & Rivera, 2020). Concluyen que la EF «...ya de por sí favorece las relaciones interpersonales y numerosas habilidades sociales, por lo que si a esta asignatura le

añadimos la realización de grupos interactivos, se vuelven una asignatura fundamental para el desarrollo social, psicológico y social de los alumnos» (Gema) confirmando los estudios de Aubert et al., (2008); Díez-Palomar, García, Molina & Rué, (2010).

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.

Para finalizar nuestro proyecto, nos centraremos por último en las conclusiones extraídas del análisis anterior. Antes de comenzar la reflexión sobre los tres momentos vividos, analizaremos de forma general una serie de aspectos a considerar.

De este modo, a modo de resumen podríamos incluir unos aspectos generales sobre la propuesta llevada a cabo. Entre los que podríamos destacar los siguientes: Lo que hemos podido observar es como la simbiosis de las CdA y el ApS dan respuesta al tiempo que nos facilita el aprendizaje de nuestro alumnado. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio se convierte en una metodología esencial en la que el alumnado universitario aprende mientras ejerce un servicio para la comunidad; las Comunidades de Aprendizaje, y más concretamente el uso de los grupos interactivos facilita el establecimiento de un nuevo diálogo entre el alumnado y el aprendizaje; la combinación del ApS Universitario y los grupos interactivos es clave para impulsar los cambios metodológicos que precisa la EF; el uso del Software Nvivo 12 se convierte en una herramienta muy útil que facilita la elaboración de la fundamentación teórica y base de nuestro proyecto y similares.

Una vez conocido las conclusiones generales, es momento para detallar las conclusiones de los tres momentos que han constituido la propuesta.

En el antes:

En este apartado, expondremos las conclusiones más significativas relacionadas con el apartado del sueño del voluntario. Como veíamos anteriormente, este momento es previo a la realización de la propuesta y sus reflexiones serían los deseos previos antes de comenzar y qué esperan de la misma.

Sobre el sueño del voluntario.

Los sueños tienen la ventaja de que siempre se sitúan en el futuro; pero, de alguna manera, vienen condicionados por el pasado y pueden condicionar el presente por vivir. El alumnado participante en esta experiencia nos ha dejado la percepción de que, en su paso por el ApSU en centros de CdA, desean, en primer lugar, vivir una experiencia formativa diferente al modelo imperante.

Entienden que la metodología disruptiva propuesta les abrirá las puertas a las dos claves del proceso de aprendizaje: la motivación y aprender desde la realidad de la práctica. Dos

factores que difícilmente suelen percibir en la formación excesivamente teórica que se ofrece en el aula universitaria.

Anhelan poder aportar su experiencia, en algunos casos teórica, construida desde su formación no universitaria, en la que han vivido aquello que desean mantener y lo que no dudarán en olvidar y no reproducir. Otros, con experiencia acumulada en contextos diversos, también quieren aportar su corto bagaje de conocimientos a la nueva experiencia por vivir.

Por último, sueñan con poder aproximarse al aprendizaje desde una doble mirada. Por una parte, necesitan adquirir herramientas docentes que, desde su instrumentalidad, les doten de recursos didácticos lo suficientemente sólidos como para atender a los niños y niñas. Pero también entienden que la instrumentalidad precisa de un acompañamiento axiológico que les conecte con la sociedad y los futuros ciudadanos y ciudadanas, que tendrán que dar solución a los retos globales a los que nos enfrentamos.

El Aprendizaje-Servicio y las CdA también precisan de un docente universitario comprometido, que entienda que la recuperación de la actitud crítica es básica para cambiar un modelo de investigación que se comprometa con la transformación social, abandonando el actual modelo meritocrático en el que nos vemos inmersos.

En el durante:

En este apartado añadiremos las conclusiones más significativas aportadas por el alumnado en el durante. Aquí detallaremos las conclusiones sobre la gestión de aula, sobre las emociones y sobre las competencias.

Sobre la gestión de aula.

Cerrando en forma de conclusiones cómo perciben la GdA desde la mirada de los estudiantes en situaciones de ApSU en centros de Comunidades de Aprendizaje, decir que la entienden vital para el buen funcionamiento de la dinámica de la clase. Que su mayor problema se sitúa en la resolución de los conflictos generados entre el alumnado y en ocasiones propiciados por una mala toma de decisiones previas del docente. Uno de sus descubrimientos más significativo es la necesidad de partir del contexto del aula, la realidad de los niños y niñas y sus posibilidades, teniendo presente que la diversidad es

el factor de homogeneidad que siempre estará presente en la clase. La frustración ante situaciones límites siempre hay que aceptarla, pero en su capacidad de resiliencia es la que aumentará ante cada una de estas situaciones.

Para finalizar, lo que queda meridianamente claro es el alto nivel de satisfacción que genera el ApSU en el alumnado. Han encontrado en él muchas de las respuestas a las preguntas iniciales que se hacían al iniciar sus estudios; algunos ejemplos de ellas los podríamos concretar en su miedo a ser docente, si serían capaces de interactuar con los niños y niñas o si podrían construir propuestas educativas motivantes que facilitaran el aprendizaje del alumnado.

Sobre las emociones.

Tras la realización de este estudio se ha podido comprobar que prima la visión y las emociones positivas por parte del alumnado que ha participado en la experiencia de ApSU. En especial, destaca la alegría al sentirse valorados y queridos por los niños y niñas, al mismo tiempo que se sienten aceptados y respetados por los docentes. En cuanto a las emociones negativas, se ha podido comprobar que estas se positivizan y, de este modo, les ayudan a construir su identidad profesional desde la reflexión y la autocrítica. No obstante, el miedo al fracaso y a no ser capaces de estar a la altura de las circunstancias sigue latente y, en ocasiones, esto puede llegar a provocar ansiedad. Cabe destacar también el miedo ante la posibilidad de que los niños y niñas se puedan lastimar durante la clase. En cuanto a la ira, esta aparece cuando los estudiantes sienten que han perdido el control de la gestión del aula.

Finalmente, los estudiantes se ven invadidos por la tristeza y la pena cuando experimentan situaciones que perciben como injustas o discriminatorias, tales como ver que el alumnado no recibe el apoyo que precisa, que los docentes muestran actitudes poco profesionales o que la escuela cercena la creatividad en beneficio de los aprendizajes instrumentales.

Sobre las competencias.

En este apartado, haremos distinción entre: el saber hacer, en el saber cognitivo y en el saber ser y estar.

En el saber hacer.

La primera gran idea es llevar a cabo una educación desde la igualdad fomentando el respeto entre distintos géneros. En relación a este aspecto, también indican la importancia de educar por y para el grupo, sin distinción alguna. Otro aspecto que consideran importante, es la necesidad de evaluar nuestra labor docente, haciendo hincapié en estar actualizado para poder motivar correctamente a nuestro alumnado.

Por otro lado, y en términos de educación, es importante educar a nuestro alumnado en valores como la empatía, la autonomía, trabajo en equipo y pertenencia al grupo. Tenemos que tener siempre presente que ellos son los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje.

En relación a aspectos organizativos y gestión de aula, nuestro rol debe ser activo, apostando por la adquisición de habilidades como: escucha, empatía y resolución de problemas. Otro aspecto a destacar, es el constante reforzamiento positivo que debe poner en práctica un docente durante sus clases.

Dirigiendo nuestra mirada ahora hacia los incidentes analizados, indican que la competición es un valor muy presente que determina el comportamiento impropio del alumnado durante las clases. Remarcan la importancia de atajar los problemas de forma directa dialogando y escuchando. También proponen llevar a cabo actividades que fomenten el trabajo en grupo y mejoren las relaciones interpersonales. Nuestra actitud durante el proceso de aprendizaje es clave, por ello, tal y como indicábamos con anterioridad, debemos animar y motivar a nuestro alumnado para que apueste por respetarse y trabajar correctamente en grupo.

En el saber cognitivo.

En un primer lugar, señalan la importancia del fomento de la participación en las actividades propuestas sin discriminación, planteando ideas claras y reforzando valores como el trabajo en equipo y la no competitividad. Aspecto que coincide con el apartado anterior.

En relación a las actividades planteadas, señalan que debemos ir más allá de lo meramente físico, organizando propuestas que eduquen en valores, mientras el alumnado de primaria disfruta y aprende como grupo. En términos organizativos y teniendo en cuenta la multitud de situaciones que podemos encontrarnos en el aula, para ellos, es clave contar

con alternativas organizativas que tendremos que llevar a cabo en función del ritmo de la clase.

Otro aspecto a remarcar en este apartado, es el aprendizaje a partir del diálogo. Un diálogo que proviene de una escucha activa, que se dirige hacia la construcción de una propuesta determinada, para la consecución de un objetivo previamente planteado.

Otra idea que remarcan es acerca de los aprendizajes adquiridos. El alumnado ve necesario saber gestionar el grupo correctamente, viendo al docente como un referente en su camino. En este proceso además, indican la necesidad de pedir retroalimentación al alumnado de primaria para realizar los cambios necesarios durante el proceso.

Relacionado con la idea anterior, otro de los aspectos que remarcan es la toma de decisiones. En este sentido, cobra más importancia aún la escucha activa. Una escucha que va encaminada a la adquisición de aprendizajes que ayudarán a conseguir una mayor participación en cada una de las actividades propuestas.

En el saber ser y estar.

Siguen haciendo hincapié en la educación por y para el grupo, fomentando la participación de todos y optando por proponer juegos que incrementen la cooperatividad y el trabajo en equipo. En este sentido, también indican que es importante organizar la clase correctamente y saber gestionar bien los tiempos de cada actividad.

Otro aspecto a remarcar, es la educación de la escucha para la resolución de conflictos entre ellos mismos, fomentando valores como la cooperación y el compañerismo. Además, es necesario motivar al alumnado para que preste atención en las explicaciones y quieran incrementar su participación.

En este sentido, es clave educar al alumnado de manera correcta desde la empatía, igualdad, respeto y la diversidad para conseguir un buen clima de trabajo.

Como última idea de este apartado, ven muy positiva la propuesta de los grupos cooperativos para sorprender e incrementar la participación, señalando, la necesidad de ofrecer reforzamientos positivos al alumnado durante su participación en las actividades.

Sobre la Tertulia Dialógica Corporal.

Una vez concluido el análisis de la experiencia de la incorporación de la tertulia dialógica corporal al aula de Educación Física, queda patente el potencial de la herramienta como estrategia dialógica para el aprendizaje. Aprender debe significar tomar conciencia de lo que pasa a nuestro alrededor, no simplificar el discurso a la simple vivencia del hacer por el simple hecho de vivir la experiencia.

Hay aspectos que nos preocupan y que do debemos ocultar. En primer lugar es la detección de una baja participación por parte de las niñas. Para nosotros ha sido un problema de elección de la temática, pensamos que menos motivante para ellas que para ellos. Esto nos da pie a plantearnos que debemos partir del consenso y la negociación de las temáticas a trabajar. Que no nazcan directamente del docente, sino que busquen el interés tanto de ellos como de ellas.

Otro aspecto que llama la atención es cómo se provoca el apego familiar, especialmente hacia la madre, quizás por no ser un elemento no habitual en este tipo de disputas. Pero dejan claro que la familia es sagrada, que por ella se llega hasta donde haga falta, incluso la violencia física. Aquí debiéramos abrir un espacio de reflexión que ahondara en la irracionalidad de este tipo de respuestas, sancionables a todos los niveles.

Debemos tener en cuenta que es una primera experiencia exploratoria, que no hemos encontrado ninguna referencia vinculada a la Educación Física. Por lo que podemos decir que es la primera tertulia dialógica corporal que va a ser documentada en el ámbito de la Educación Física. Hay que seguir profundizando y puliendo la propuesta.

En el después:

Durante este apartado, expondremos las conclusiones más significativas en relación a las memorias realizadas por el alumnado tras finalizar su experiencia.

Sobre los aprendizajes.

En los aprendizajes personales.

El primer aspecto que remarcan aquí es la incertidumbre con la que llegan a la propuesta. Una incertidumbre, además relacionada con la capacidad de improvisación para los momentos en los que el alumnado tendrá que hacer frente a situaciones que no tenían previstas. Esta situación se ve solventada por la gran adaptabilidad que tienen desde el primer momento. En este sentido y en términos de gestión de aula, además, señalan como punto importante el conocimiento del alumnado, una buena toma de decisiones y llevar a cabo una correcta organización de la actividad.

Relacionado con esa adaptabilidad, el alumnado remarca que a partir de la experiencia ha mejorado su autocontrol. Ante las situaciones adversas reflexionan para intentar tomar la mejor decisión. Un autocontrol que se ha visto reforzado debido a la autonomía que han recibido por parte de los docentes para hacer frente a las situaciones adversas que han ido encontrándose.

Además del autocontrol, señalan que es muy importante tener paciencia ya que estamos trabajando con niños y muchas veces no sabemos cómo van a actuar. Aquí remarcan como importante las competencias docentes que van adquiriendo para solventar esas situaciones y reforzar su paciencia.

A medida que avanza la propuesta, se sienten más capaces de solventar todas las situaciones que al principio les parecían muy difíciles. Esto hace que su autoestima se vea reforzada, ampliando las habilidades de control y gestión del aula. Se sienten capaces de organizar al grupo y que el alumnado realice las actividades que preparan. Un aspecto importante que hace que su vocación por la docencia vaya en aumento.

Otro aspecto que remarcan importante es el cariño que reciben por parte del alumnado. Un cariño que es clave hacia su mejora personal. A partir de él, se sienten valorados y su motivación por la docencia aumenta.

La tolerancia y escucha también se ven reforzadas con la experiencia. Debido a la diversidad que encuentran en los centros y a las relaciones interpersonales que deben forjar con el resto de voluntarios y docentes, desarrollan su pensamiento crítico y mejoran esta habilidad.

Junto a la tolerancia, también señalan mejoras en el respeto. Hacen mención a la gran multiculturalidad que encuentran en los centros y lo positivo que es para ellos este aspecto. Añaden que en términos de gestión de aula, es necesario escuchar y respetar todas las opiniones del alumnado para solventar las situaciones de manera correcta.

Relacionado con ello, está la capacidad de escuchar. Una habilidad que también se ve reforzada y que indican que es importantísima para conseguir una correcta gestión del aula. Una habilidad que la ven clave en la hora de resolución de conflictos y que intentan que el alumnado adquiera para poder solucionar ellos mismos estas situaciones.

Adquieren numerosos aprendizajes debido a que se enfrentan a situaciones reales de práctica. Superan situaciones que refuerzan su autoestima y reafirman que han escogido el camino correcto de la docencia. Ven esencial la figura del docente en todo el proceso, un docente que les da autonomía y los ayuda en aquellos momentos que se sienten más frágiles.

Por último, remarcan el gran papel que ejercen como voluntarios. Señalan que su implicación durante todo el proceso ha sido máxima y que han mantenido un rol activo. Para ellos, la continuidad es clave para conseguir ayudar demostrando un compromiso total por su parte.

En los aprendizajes sociales.

Lo primero que remarcan es que en esta metodología, el trabajo en equipo es esencial. Lo ven necesario para llegar a la consecución de los objetivos propuestos. Sus relaciones interpersonales a partir de este, se ven reforzadas ya que deben coordinarse entre ellos y con los docentes. Además, desarrollan habilidades como el diálogo y la escucha que hace que sus competencias docentes mejoren. Por último remarcan que el trabajo en equipo tiene más ventajas que desventajas.

Las relaciones interpersonales entre compañeros es un aspecto para ellos muy importante. Coinciden en que como docentes es muy importante tener buena armonía con el resto de compañeros para poder resolver mejor las situaciones difíciles que puedan encontrarse y conseguir una buena organización durante la propuesta. Adquieren valores como solidaridad, humildad y generosidad debido a la coordinación que existe entre ellos.

Ven muy positivo la oportunidad que les ha dado la propuesta para poder socializarse con un grupo tan amplio de personas: voluntarios, alumnado, docentes. Sus habilidades docentes mejoran y pierden la vergüenza de tener que hablar en público, desarrollando por tanto, competencias sociales cívicas favoreciendo su crecimiento profesional.

Otro de los aspectos que remarcan es la mejora que produce la experiencia en su liderazgo. Ven necesario ejercerlo en aquellas situaciones que surgen conflictos y hay que tomar decisiones de forma rápida. Para ello, van marcando pautas y controlan el grupo correctamente. Esta habilidad está reforzada y se sienten cómodos porque a medida que avanzan en la propuesta, se sienten capaces de llevar al grupo sin ningún tipo de problema, gestionando, dirigiendo y afrontando todas las situaciones que van apareciendo.

Una de las habilidades que refuerzan en la experiencia es el diálogo. Adquieren una capacidad de diálogo desde el respeto, sabiendo utilizar un tono correcto y partiendo de la escucha de todo el alumnado participante. A partir de este, se sienten capaces de gestionar las interacciones sociales que se dan en el aula, lo que hace además que mejoren las relaciones interpersonales entre todos los agentes participantes en la propuesta.

Un aspecto que considera clave y que la ven necesaria para su futura labor docente es la empatía. Además, también la incluyen en sus habilidades para poder llevar a cabo una correcta gestión. En este sentido, ven necesario ponerse en el lugar del alumnado para poder adaptar correctamente sus propuestas, partiendo de sus intereses y debilidades.

Como estamos viendo, la sociabilidad es otro punto importante. Aquí remarcan la propuesta de los GI, viéndola clave en el proceso de sociabilidad adquiriendo habilidades que mejoran su comunicación y diálogo y favorecen la interacción entre ellos.

Para poder llegar a ser buen docente, ven necesario ser sociable y relacionarse bien con todas las personas de su alrededor. Tras la experiencia se sienten más seguros a la hora de comunicar información y relacionarse con el alumnado.

Otros aprendizajes que destacan son las habilidades que adquieren para resolver conflictos, haciendo hincapié en una buena comunicación y uso del diálogo. Esas situaciones se ven solventadas tras la interpretación crítica del contexto y la gestión parcial que aprenden a realizar.

Por último, señalan que es necesario hacer partícipe al alumnado para que se sientan valorados. Buscan por tanto, una educación competencial que los haga protagonistas de

su propio aprendizaje. Remarcando nuevamente, la ayuda que han recibido por parte del docente durante todo el proceso.

En los aprendizajes procedimentales.

Aquí remarcan las habilidades que adquieren tras la experiencia para organizar el aula. Aunque al principio encuentran dificultad, con la ayuda del docente y su propia observación van adquiriendo habilidades para mejorar este aspecto. Señalan puntos importantes el organizar el grupo dependiendo del número, adaptar la actividad a las necesidades de los alumnos para intentar generar igualdad de oportunidades respecto al aprendizaje. Incluyen como punto a tener en cuenta que es necesario contar con un plan B a la planificación organizada ya que habrá momentos en el aula, que deban organizar propuestas alternativas.

A lo largo de la experiencia deben hacer frente a determinadas situaciones en las que se generan conflictos. Señalan que se sienten apoyados durante todo el proceso por los docentes y que a medida que pasa el tiempo, van adquiriendo habilidades para poner orden y resolver los problemas. Ven como punto importante educar al alumnado para que sea capaz de solucionar sus problemas ellos mismos mediante el diálogo, dando importancia a la comunicación y al fomento de relaciones interpersonales.

Como indicábamos anteriormente, adquieren habilidades de resolución de conflictos importantes para desarrollar su labor docente. A medida que avanzan en la propuesta, se sienten cómodos y seguros siendo capaces de poner orden y resolver los problemas. Dan importancia a la oportunidad que les ha brindado el acercarse a situaciones reales para aplicar el conocimiento teórico aprendido anteriormente. Remarcan la importancia del uso del diálogo de manera democrática y horizontal para la resolución de estos conflictos y señalan que es importante educar al alumnado para que sean ellos los que encuentren soluciones a sus problemas mediante el diálogo.

Otro punto que señalan es el añadir dificultad a las tareas para aumentar la motivación del alumnado y que la participación sea más activa. Consideran que hay competencias docentes difíciles de desarrollar aunque con la propuesta aprenden a ponerlas en práctica. Por ejemplo se sienten capaces de adaptar el nivel de dificultad de la tarea teniendo en cuenta las características del alumnado.

Consideran importante que una buena explicación puede evitar que se den conflictos y problemas en el aula. Aprenden que hay que adaptar las explicaciones a cada alumno y que existen situaciones en las que debemos intentar captar la atención del alumnado para que no se distraiga. Con la experiencia obtienen herramientas que facilitan este proceso como la utilización de un buen tono en la comunicación.

Indican que la experiencia les ha ayudado a vencer sus miedos referidos a organizar el grupo o tener que hablar en público. Se sienten confiados y capaces de resolver conflictos debido a la autonomía que les ofrece esta propuesta. Destacan que la experiencia ha sido muy satisfactoria y que les ha ayudado a desarrollar las competencias de organización de las clases y resolución de conflictos.

Entre las adquisiciones que la experiencia les aporta, destacan que han adquirido aprendizajes procedimentales como resolución de conflictos, aplicación de estrategias para llamar la atención, organizar grupos. Dan importancia a conocer esta nueva propuesta de llevar a cabo la asignatura de EF. Nuevamente hacen mención a la gran oportunidad que les ha brindado la propuesta para llevar a la práctica, todo lo que han aprendido de forma teórica en la universidad.

Hacen mención a que en la facultad aprenden mucho temario teórico pero no aprenden procedimientos de la vida diaria, ni competencias para enfrentarse a una clase con 25 niños y saber controlarlos. Ven que tras la experiencia esa falta de aprendizaje se ve reforzada y que son capaces de organizar un grupo, adaptar tareas, modificar los grupos, en definitiva, adquieren habilidades docentes para llevar a cabo una correcta gestión del aula.

Respecto a la diversidad, señalan que han adquirido habilidades que han mejorado la atención a la diversidad, organización de los grupos de trabajo y que han favorecido las carencias que encuentran relacionadas en este tema, debido al exceso de teoría que estudian en la universidad.

Por último y relacionado con este aspecto, señalan que han aprendido a adaptar las actividades en función de las capacidades del alumnado. Ven necesario el desarrollo de capacidades para controlar un grupo y conseguir que adquieran los aprendizajes previstos. Mencionan además, que un buen docente debe basarse en la capacidad de escucha para atender correctamente a todos sus alumnos.

En los aprendizajes cognitivos.

Lo primero que hacen referencia aquí es que tras su paso por la experiencia, conocen mucho mejor las características de la clase y saben cómo intervenir a la hora de realizar las distintas actividades. Añaden que adquieren el conocimiento de numerosos tipos de actividades. Ven como punto importante el llevar a cabo un diseño de actividades y prácticas basadas en los contenidos del currículo de EF. Desarrollan la competencia de aprender a aprender debido a la organización de actividades y del tiempo y a su participación activa. Por último indican que han obtenido un nuevo concepto de la asignatura de EF que va más allá de lo físico, una asignatura que aporta beneficios al alumnado en los planos psicológico, social y ético.

Aprenden del día a día con el alumnado para aplicar el conocimiento teórico que traen de la universidad. Se sienten capaces de diseñar y aplicar actividades teniendo en cuenta las competencias y contenidos del currículum, así como las características del alumnado. De esta forma, comprueban además si su elección es la correcta para seguir por este camino. La mayoría de ellos hace mención a que tras la experiencia se han dado cuenta de que la docencia es su vocación.

Indican la importancia que tiene el diseño de actividades teniendo en cuenta los materiales, el espacio y el tiempo, para poder llevar a cabo la práctica de forma efectiva. Además, con las actividades diseñadas intentan trabajar la competencia social y cívica para enseñar al alumnado los valores y el respeto a sus compañeros.

Remarcan que la propuesta es muy importante para fomentar el trabajo en equipo entre el alumnado y conseguir el desarrollo competencial y social de este. Además, hacen hincapié en llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza como este apostando por una educación integral del alumnado.

Otro punto importante que remarcan es la observación. A partir de ella, aprenden a apreciar momentos que les ayudan a conocer mejor al alumnado para organizar mejor la clase. De nuevo hacen mención a que durante todo el proceso, han podido observar un modelo de EF que no se asemejan para nada a lo que estaban acostumbrados. Remarcan el planteamiento de la asignatura hacia la promoción de un aprendizaje activo, fomento de una participación grupal y desarrollo de contenidos coherentes dejando de lado la idea

con la que parten de que se trata de un área compuesta por un conjunto de juegos y actividades para que los niños desfoguen un rato.

A partir de la experiencia toman conciencia de la importancia que tiene la transmisión de una educación en valores. Remarcan que todas las actividades realizadas buscaban la reflexión de valores y sentimientos. Se ve aquí, como apuestan por una EF que favorezca el desarrollo de valores morales y competencias sociales.

Ven fundamental el adaptar el nivel de dificultad de las tareas en relación a las características del alumnado aprendiendo a diseñar y aplicar actividades que desarrollen la competencia de aprender a aprender. Confirman que a partir de la experiencia vivida en el ApS, se han acercado a la realidad consiguiendo un conocimiento mejor del entorno para poder llevar a cabo correctamente el proceso educativo.

Otro aspecto a remarcar es la adaptación de las actividades en la búsqueda de la motivación del alumnado. Para ello señalan que es importante motivar a aquellos alumnos que estén desganados en la actividad. Esto se consigue con propuestas similares a esta, llevando a cabo una adaptación de actividades de diferentes maneras, originales y motivadoras para el alumnado.

Mediante sus enseñanzas intentan transmitir al alumnado los valores y el respeto hacia sus compañeros. Dan mucha importancia a la enseñanza que reciben del ApS puesto que la carrera que han escogido requiere un contacto directo con la realidad educativa.

Por último señalan que han mejorado sus competencias a la hora de explicar los contenidos al alumnado. Aprenden a dar las explicaciones teniendo en cuenta sus características e intentando llegar a todos por igual respetando sus puntos de vista. Ven importante su papel de guía en el proceso para desarrollar en el alumnado el trabajo competencial.

Por último, reflexionaremos sobre las conclusiones que realiza el alumnado en las memorias finales referidas a: consideraciones generales, aspectos positivos, aspectos negativos y grupos interactivos.

Sobre las consideraciones generales.

Lo primero que señalan es que se deberían llevar a cabo este tipo de propuestas en otras materias de la facultad, ya que la destacan como una oportunidad para comprobar que

están aplicando bien la teoría que aprenden en la universidad y poder encontrar así su utilidad.

Además, la propuesta les sirve de ayuda para darse cuenta si verdaderamente están en la profesión que les gusta y poder confirmar así, su vocación como docentes. Un apartado importante que remarcan en este sentido, ya que como veremos comentaban anteriormente, para muchos de ellos ha sido el primer contacto que han tenido con la vida escolar ejerciendo el rol de docentes.

Señalan que se trata de una oportunidad increíble para mejorar tanto profesional como personalmente debido a todas las competencias que han adquirido durante la misma. No solo aprenden habilidades para llevar a cabo una correcta gestión del aula sino que afirman que han conocido una metodología que educa más allá de lo físico, que busca la educación integral del alumnado.

Relacionado con la formación académica, ven ideal su participación en este tipo de propuestas para complementar así su formación teórica, remarcando que se trata de una experiencia motivadora que les hace reflexionar, aprender y adquirir competencias docentes muy necesarias en su futura profesión.

Por otro lado, mencionan que los centros en los que se ha llevado a cabo la propuesta, son centros que realmente necesitan el ApS debido a sus condiciones socio-culturales que encuentran en ellos. Además, incluyen que ha sido una gran oportunidad de trabajar con niños en riesgo de exclusión social.

Concluyen que la experiencia ha sido muy satisfactoria y agradable, viendo como punto positivo la diversidad, reafirmando que deberían tener más oportunidades para participar en este tipo de experiencias.

Sobre los aspectos positivos.

Como hemos indicado anteriormente, son muchos los aspectos positivos que remarcan de la experiencia. Para ellos, como indicábamos anteriormente, ven que es una gran oportunidad para poder continuar su formación permitiéndoles el primer contacto con la realidad escolar. Un primer contacto muy positivo desde la realidad futura que posteriormente desarrollarán en su vida laboral.

Otro aspecto positivo que remarcan es la interacción con los agentes participantes en la propuesta. A partir de las relaciones interpersonales que se dan en ella, fomentan el desarrollo de destrezas y habilidades en el alumnado.

Señalan que han adquirido una visión más amplia de la educación. Les ha hecho abrir su mente y observar todo lo que tienen a su alrededor, dejando de lado las situaciones que estaban acostumbrados a vivir, y viendo más allá de la teoría aprendida en la universidad.

Han conocido diferentes realidades mejorando los conocimientos previos con los que partían, ya que tal y como indican, a partir de la práctica se consolidan los conocimientos teóricos. En este sentido, señalan que han sido capaces de aplicar los conceptos que aparecen en el currículum a la práctica teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

Ven la metodología del ApS imprescindible para su formación. La ven necesaria porque se enfrentan a un contexto real y desarrollan habilidades y competencias personales, sociales, cognitivas y procedimentales.

Aunque parten con un desconocimiento en relación a la gestión y organización de actividades, tras finalizar su paso por la experiencia, se sienten satisfechos con el trabajo que han hecho respecto a la organización de las actividades.

Remarcan que han desarrollado su creatividad a la hora de organizar las actividades previstas en la propuesta. Esta misma habilidad se desarrolla en el alumnado de primaria ya que a partir de las actividades propuestas en los GI, ellos tienen que ir construyendo sus propias propuestas.

Como veíamos en el apartado anterior, para ellos ha sido una propuesta que no solo les hace mejorar en formación, sino que también adquieren mejoras como personas. En este sentido, remarcan mejoras en la competencia autocrítica, actitud de reflexión, colaboración, tolerancia, flexibilidad, liderazgo democrático, compromiso e ir de la mano de la práctica en la búsqueda de un aprendizaje activo.

Por último, indican que han obtenido una nueva visión de la asignatura de EF, una visión que contribuye a la salud, al manejo de las emociones, a mejorar las relaciones interpersonales y a fomentar el correcto desarrollo personal del alumnado.

Sobre los aspectos negativos.

Aunque hemos visto que los aspectos negativos son mucho menores que los positivos, podríamos decir que ha visto escasa la formación que tienen respecto a esta metodología incluyendo a los docentes de los centros. Sienten la necesidad de conocer más a fondo este tipo de propuestas para poder llevar a cabo correctamente todos los apartados que se dan en ella.

En este sentido, también resaltan la escasa formación que tienen a la hora de resolver conflictos. En esta línea indican que sus conocimientos en la universidad son escasos, muy teóricos y alejado de la realidad que tendrán que hacer frente.

Aunque ven la autonomía que les brinda el docente como un punto positivo, hay ocasiones en las que no saben si lo están haciendo bien o mal debido a la libertad y baja supervisión recibida. Con ello sienten inseguridad sobre sus acciones y preocupación por si están cumpliendo con los objetivos establecidos.

Añaden que se debería de realizar un seguimiento sobre la propuesta llevada a cabo en los centros para ver si se está realizando correctamente, ya que esta requiere un alto grado de compromiso por parte del centro y del voluntario.

Hacen mención en intentar conseguir una buena planificación y organización de las actividades ya que ha habido ocasiones en las que no daba tiempo a completar todas las actividades previstas.

Concluyen que han visto negativo la poca duración de la propuesta y que no se extienda a otras áreas. Para ellos esto es clave porque se pierde mucho tiempo mientras que se adaptan a la situación y cuando ya están adaptados, la propuesta ha finalizado.

Sobre la propuesta de GI en EF.

Sobre los GI señalan que son una propuesta para conseguir un mejor control de la clase, al tratarse de grupos más reducidos y tener la oportunidad de conocer mejor al alumnado. Es un punto positivo para intentar reducir la ratio alumno-docente.

Debido al uso del diálogo, escucha y demás habilidades que se desarrollan a partir de esta propuesta, señalan que se trata de una metodología que los ayuda a mejorar sus relaciones interpersonales, colaborando y aprendiendo juntos, hacia un mismo objetivo.

Ven la propuesta ideal para la educación en competencias en EF. A partir de ella, el alumnado puede alcanzar las competencias de compañerismo, cooperación, eliminar la competitividad y aprender a saber ganar y perder. Remarcando además, que si se añade a la asignatura de EF, se fomenta el desarrollo social, psicológico y social del alumnado.

En relación con el conocimiento de nuestro alumnado, es una propuesta que te posibilita observar las capacidades y dificultades que posee el alumnado para poder adaptar correctamente las actividades.

CAPÍTULO 8. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO 8. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Limitaciones de la investigación.

Durante la realización de la investigación han ido surgiendo diferentes limitaciones que han determinado nuestras decisiones durante el mismo. En todo momento, hemos tenido presente el objeto de nuestra investigación para intentar solventar cada una de las limitaciones de la mejor forma posible.

Una de las limitaciones encontradas, ha sido la falta de experiencia del alumnado universitario en relación a la asignatura de EF, ya que se trataba de alumnado de segundo curso, considerándose una falta de formación relacionada con la asignatura, ya que para ellos, era el primer contacto con la misma. En esta limitación, observamos por tanto la necesidad de una formación específica de EF previa.

Otras de las limitaciones encontradas durante el proceso, ha sido la falta de formación del profesorado de los centros en la propuesta en sí. Nuestra propuesta es poco habitual y sería necesario llevar a cabo un aprendizaje de la misma antes de ponerla en práctica. Para solventar esta limitación, se podrían llevar a cabo talleres que formaran a los docentes en la misma, explicando las características a tener en cuenta para poder llevar a cabo correctamente esta pedagogía.

En relación a esta última limitación, podemos decir que otra dificultad encontrada ha sido el control de la propuesta en todos y cada uno de los centros. Al ser una propuesta llevada a cabo de forma simultánea, existía dificultad de controlar directamente todos los centros al mismo tiempo. Aun así, esta dificultad se ha visto solventada mediante la valoración del alumnado en sus reflexiones así como en la realización de sus diarios.

Futuras líneas de investigación.

De esas limitaciones, surgen las líneas futuras de investigación.

La primera línea de investigación que nos gustaría remarcar sería llevar a cabo estudios y nuevas investigaciones, basadas en propuestas de ApS, donde la mirada se centre en la figura del docente universitario. Al igual que hemos realizado en nuestro proyecto, sería interesante analizar esos momentos por los que pasa el docente a lo largo del camino y

reflexionar acerca de sus aprendizajes previos y posteriores, dificultades encontradas y emociones que experimenta.

Otra de las líneas futuras a remarcar sería la de intentar verificar que existe un aprendizaje competencial de la titulación centrada en el ámbito de la EF. Sería positivo investigar si realmente el docente adquiere las competencias necesarias para poder llevar a cabo una correcta labor como docente de EF, es decir, podríamos intentar dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Las propuestas de ApS dan respuesta a las competencias que debe tener un docente de EF? ¿Y a las competencias específicas de la asignatura? Estudios en este sentido, serían necesarios.

En cuanto a las CdA, una de las líneas futuras y que iría en relación con nuestra investigación, sería incorporar a la dinámica e ideales de las CdA la asignatura de EF. En nuestro proyecto se puede observar ese primer paso, un paso en el que cada vez cobra más importancia y donde si se continúa llevando a cabo, se empezarán a asumir los principios de CdA en la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 31–44.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje The role of the university in Learning Communities. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 45–56.
- Alderson, J., & Crutchley, D. (1990). Physical education and the national curriculum. *New directions in physical education*, 1, 37-62.
- Alejandra, M., & Morales, P. (2017). Grupos interactivos en educación universitaria : Estrategia orientada al éxito para el aprendizaje con sentido. *Revista de Ciencias Humanas Y Sociales*, 84(2477–9385), 404–439.
- Alonso, D. M., Pueyo, A. P., Giménez, A. M., Río, J. F., & Saborit, J. A. P. (2017). Análisis del desarrollo curricular de la educación física en la enseñanza secundaria obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (31), 82-87
- Alonso, I., Arandia, 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. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), 195-216.
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.
- Álvarez Álvarez, M. D. C., & Puigdellívol Aguadé, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado*, 18, 239 – 253.

- Álvarez, L. M. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la educación física escolar del siglo XX. *Revista de Educación*, (1), 83-112.
- Álvarez, P., & Torras, E. (2016). Comunidades de aprendizaje. Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Revista Padres y Maestros*, 367, 6-10.
- Amaro, A., Gómez, T., & Marauri, J., (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y del Profesorado*, 24(2), 368-386.
- Amat, A. F., & Miravet, L. M. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-78.
- Andrés, J.A., & Ferriz, R. (2017). Aprendizaje dialógico y educación física: principios metodológicos, competencias clave y evidencias científicas. *Revista de Educación, Motricidad E Investigación*, 9, 25-41.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451-473.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social.*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P., & García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(1).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barc Barba elona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.

- Aubert, A., Morales, M.T.V., & Lajusticia, J.C. (2014). Actuaciones Educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.
- Baillie, L. (2009). Patient dignity in an acute hospital setting: A case study. *International Journal of Nursing Studies*, 46(1), 23–37.
- Balaguer, P., Zorrilla, L., Capella, C., & Corbatón, R. (2016). Estudio de Caso de una experiencia de Aprendizaje-Servicio en Educación Física con niños en riesgo de exclusión social. *Revista Digital de Educación Física*, 38, 134–145.
- Bancotovska, S.N. (2015). The attitudes and opinions of teachers to their competences. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education: (IJCRSEE)*, 3(1), 99-103.
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 18, 14–18.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Ediciones.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M., & Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(26), 594–603.
- Beauchamp, T., & Childress, J. (2019). Principles of Biomedical Ethics: Marking Its Fortieth Anniversary. *American Journal of Bioethics*, 19(11), 9–12.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: Una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 14(2), 133–149.
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151.

- Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J.L. Soler et al., *Inteligencia Emocional y bienestar II* (pp. 20-31). Zaragoza: Editorial Univ. S. Jorge.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanch Gelabert, S., Edo Basté, M., & París Romia, G. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 18(1):123-142.
- Bricki, N., & Green, J. (2007). A guide to using qualitative research methodology.
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225 - 247. doi: 10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208.
- Buscà, F., Ruiz, L., & Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 25, 156–161.
- Butin, D. W. (2006). The limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Cadena, M.C., & Orcasitas, J. R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación Y Educadores*, 19(3), 373–391.
- Calle-Molina, M.T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., & López-Rodríguez, M.A., (2021). Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. *Contextos educativos: Revista de educación*, (27), 99-116.
- Calvo, D., Sotelino, A., & Rodríguez, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la educación física. *Retos*, 36, 611-617.

- Cámara, Á. M., Díaz, E. M. Pareja, E. M., & Ortega-Tudela, J., (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(3), 73-87.
- Campo, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Cantero, N., & Pantoja, A. (2016). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 20(3), 715–749.
- Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2013). Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida y Educación Física. *Fòrum de Recerca*, 395–416.
- Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física Y Deportes*, 33–43.
- Capella, C., Gil, J., Chiva, 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 Servicio*, 138–143.
- Capella, C., Salvador, C., Chiva-Bartoll, Ò., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465-472.
- Capllonch, M. (2008-2011). *Juega Dialoga y Resuelve*. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje, con referencia, SEJ2007-61757/EDUC. Plan Nacional I+D+I.
- Capllonch, M. (2017, diciembre 21). *Juega Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un*

programa específico para comunidades de aprendizaje, con referencia: SEJ2007-61757/EDUC. Plan Nacional I+D+I (2007-2009).

Capllonch, M., & Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, XXXVIII, 231–247.

Capllonch, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Conflict resolution strategies in physical education. *Apunts. Educació Física i Esports*, (133), 50-67.

Capllonch, M., Figueras, S., & Lleixa, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 25, 149–155.

Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014) Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95.

Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio De las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Inteuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.

Castañeda, M. T., & Villalta, M. A., (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva educacional*, 56(2), 4-27.

Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3). Universidad del Valle Cali, Colombia.

Castro, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11(3), 393–417.

Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 25, 174–179.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.

- Cerdá, H. (2002). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Buho.
- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65, 332-353.
- Chiva, O., Capella, C., & Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista Internacional de Educación.*, 36(1), 277–293.
- Chiva, Ó., Gil, J., & Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad. Aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 44, 41–48.
- Chiva, O., Pallarés, M. & Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181–197.
- Christofferson, M., & Sullivan, A., (2015). Preservice teachers' classroom management training: a survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248-264.
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331–339.
- Contreras Bello, Y. (2019). Reseña 2: Bases de la Investigación Cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada. Autores: Anselm Strauss y Juliet Corbin. Universidad de Antioquia, Colombia, 2012. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(1).
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. & Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 1, 281–297.

- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1997). Students and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education, 13*(5), 541-553.
- Cousineau, W. J., & Luke, M. D. (1990). 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.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 35– 47.
- De Souza, L., & Carbonero M., A. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa, 45*, 1-16.
- Deeley, S. (2016). El aprendizaje-servicio en educación superior. *Teoría práctica y perspectiva crítica Narcea*, Madrid.
- Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 15*(59), 507-526.
- Denzin, N. (1995). *Strategies of multiple triangulation, the Research Act: A theoretical introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2008). *The Landscape of qualitative research*. 3era., United States of America: Sage Publications Inc
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., & Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of social psychology, 156*(3), 305-309.

- Díez-Palomar, J., García, P., Molina, S., & Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 75-88.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619–634.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. doi: 10.1177/1754073911410740
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104.
- Evertson, C., & Weinstein C., (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York and London: Routledge.
- Falcón, C. & Arráiz, A., (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*, 31(3), 329-340.
- Fernández, J. (2014). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. *Actas Del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*, 18–32.
- Fernández, J. (2014). La metodología cooperativa como herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Revista Tándem*, 1, 107–117.
- Fernández, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación.*, 2, 264–269.

- Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje. *Educar*, (35), 61-70.
- Flecha, A., García, R., Gómez, J., & Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Folgueiras, P. & Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(2), 55–76.
- Folgueiras, P., González, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Fowler, J. & Sarapli, O. (2010). Telling ELT tales out of school. Classroom management: What ELT students expect. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 94–97.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.
- Franco, R. W. (2000). Community College Conscience: Service-Learning and Training Tomorrow's Teachers. *Education Commission of the States*, 707, 1-8.
- Franco-Sola, M., Comas, S. F., Campos-Rius, J., & Obrador, E. M. S. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria ya los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (27), 65-81.

- Franklin, C., & Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En: Grinnell, R. & Unrau, Y. (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226
- Furco, A. & Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich.
- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley.
- García Gutiérrez, A., (2014). Análisis documental de noticias de prensa en sistemas de información factual. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(2), 1-15.
- García-García, M. C., & Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 127– 145.
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 29-47.
- García-Vallès, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 51-64.
- Garrick, J. (1999). Doubting the philosophical assumptions of interpretive research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 147-156.
- Gil, J. & Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura « Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento » del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación.*, 26, 122–127.

- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Castellón: Universidad Jaume I).
- Gil, J., Chiva, O. & Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 89–108.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes : desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27, 53–73.
- Giles, F.J., Trigueros, C., & Rivera, E. (2020). Cuerpo y motricidad. La pedagogía dialógica corporal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 67, 7-13.
- Girbés, S. (2011) Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 1, 1-2.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715–733
- Gravett, S., De Beer, J., Odendaal-Kroon, R. & Merseth, K.K., (2017). The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 363-390
- Grube, D., Ryan, S., Lowell, S., & Stringer, A. (2018). Effective classroom management in physical education: Strategies for beginning teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 47-52.
- Grube, D., Ryan, S., Lowell, S., & Stringer, A. (2018). Effective classroom management in physical education: Strategies for beginning teachers, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 47-52.
- Guba, G., & Lincoln, S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hart, E., & Ramos, C., (2020). Gestión de aula como estrategia orientadora en el proceso enseñanza aprendizaje. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 662-673.
- Haymore, J. (2011). Preservice Teachers' Conceptions of Effective and Ineffective Teaching Practices. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 27-47.
- Hellín, M., Alfonso, M., & Sánchez-Alcaráz, B.J., (2020). Revisión Sistemática del modelo de enseñanza de Aprendizaje Servicio en Educación Física. Aspectos Clave y Principios para su aplicación práctica. *EmásF*, 66, 10-22.
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Researcher*, 20(4), 12–17.
- Hoxmeier, J., & Lenk, M. M. (2020). Service-learning in information systems courses: Community projects that make a difference. *Journal of Information Systems Education*, 14(1), 10.
- Huberman, A., & Miles, M. (2000). *Métodos para el manejo y el análisis de datos*. En: Denman, C., Haro, J. (Comp.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Ibáñez, B. G., López-de-Arana, E., Vizcarra, M. T., & Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de Aprendizaje-Servicio en Educación Física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (27), 47-64.
- Jeon, L., Hur, E. & Buettner, C.K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96.
- Kelder, S.H., Mitchell P.D., McKenzie T.L., Derby, C., Strikmiller, P.K., Luepker, R.V., & Stone, E.J., (2003). Longterm implementation of the CATCH physical education program. *Health Education Behavior*, 30, 463-475.

- Kenworthy-U'Ren, A.L. (2008). A review of the field of ten years after JOBE's seminal special issue. *Journal of Business Ethics*, 81, 811-822.
- Kirk, D. (2014). *Physical Education and Curriculum Study (Routledge Revivals): A Critical Introduction*. Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lamoneda, J. (2018). Ciclo formativo en animación y actividad física service-learning programs in training cycle in physical activity and sports entertainment. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 65–78.
- Laorden, C., & Foncillas, M., (2019). Tertulias Dialógicas y adquisición de competencias: percepción de estudiantes del grado de Educación Social. *Aula De Encuentro*, 21(1), 40-59.
- Larena, R., Mirceva, J., & Serrano, M. A. (2010) Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 40(3), 249–262.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. En P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107-124). San Diego: Academic Press.
- 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.

- Loughran, J., & Hamilton, M.L. (2016). *International handbook of teacher education* (Vol. 1). Gateway East, Singapore: Springer.
- Margery, E. (2019). Complejidad, transdisciplinariedad y competencias. Madrid: Letrame.
- Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Martín, L., Pastor, M., & Oliva, F. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 284-288.
- Mayor D., & Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, (1), 19, pp. 262-279
- Mayor, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de Aprendizaje-Servicio. *Páginas de Educación*, 12(2), 23-42.
- Mayor-Paredes, D., & Guillen-Gamez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- McAleese, M. (2013). Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- McAleese, M. (Coord.) (2014). Report to the European Commission on 'New modes of learning and teaching in Higher Education'. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Hopia, A., & Grönlund, H. (2016). Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities.

- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Producing Reports, in Qualitative Data Analysis, Thousand Oaks*. California: Sage.
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77.
- Miñana-Signes, V., & Monfort-Pañego, M., (2020). Justificación del valor educativo de la Educación Física y el docente.:¿ Qué profesional del deporte debe impartir la materia de Educación Física?¿ El Maestro/ay Profesor/a de Educación Física o el Monitor/a deportivo/a?. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 852-867.
- Moen, K., & Middelthon, A. L. (2015). Qualitative Research Methods. In *Research in Medical and Biological Sciences: From Planning and Preparation to Grant Application and Publication* (pp. 321–378).
- Molina, M., Pastor, C., Ponce, C., Mundet, A., Quevedo, C., Vázquez, N., Vaquero, E., Rubio, L., & Albert, L. (2015). Proyecto piloto de Aprendizaje Servicio y CiberCaixa Hospitalaria.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Molina, F., Robles I., & Sánchez C. (2011). *Nueva metodología para dar respuesta a la diversidad del aula: grupos interactivos*. En J. Navarro (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Experiencia.
- Moliner, L., Francisco, A., & Gil, J. (2010). Abriendo el aula al entorno: Transformado la comunidad universitaria mediante el Aprendizaje Servicio. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65.

- Monge, A., Calvo, G., Álvarez, L., & Campazas, H. (2020). Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia “teoría-práctica”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 563-571.
- Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. D. C. (2019). Conciencia emocional en la práctica formativa del profesorado de educación física. *Educación*, 28(55), 145-165.
- Mumford, V., & Kane, J. (2006). Service-learning in sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 38
- Nathan, A. J., & Scobell, A. (2012a). How China sees America. In *Foreign Affairs* (Vol. 91, Issue 5).
- Naudé On (un)common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service-learning class. *Journal of College Student Development*, 56 (1) (2015), pp. 84-102
- Novak, J.M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157.
- O’Neill, S., & Stephenson, J., (2012b). Classroom behaviour management content in Australian Undergraduate primary teaching programmes. *Teaching Education*, 23(3), 287-308.
- Olaya Cuartero, J., García-Jaén, M., García Martínez, S., & Ferriz Valero, A. (2020). Los grupos interactivos en Educación Física: Una experiencia docente en Educación Secundaria. *Retos*, 38, 369 – 374.
- Ortega, J. L. G., & Fuentes, A. R. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimento*, 20(2), 425-444.
- Parejo, J.L., Cortón-Herás, de la O. & Giraldez-Hayes, A. (2021). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un Proyecto de aprendizaje-servicio.

Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, (18), 181-194.

- Pastor, M. S., Martín, L. C., & Muñoz, L. F. M. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 509-517.
- Pastor, M.L., Cañadas, L., & Martínez, F., (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 509-517.
- Pastor, V. M. L., Brunicardi, D. P., Arribas, J. C. M., & Aguado, R. M. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (29), 182-187.
- Pastor, V. M. L., Molina, M., Arias, C. P., & Arribas, J. C. M. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 620-627.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pereira, N., & Gates, J. (2013). Perceived classroom management needs of pre-service teachers. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, 2(1), 1-17.
- Pérez-López, I.J., (2011). Una cenicienta llamada maría. *IX Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, Úbeda.

- Peris, C., García, C., Bartoll, O., & Montero, P. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 465 – 472.
- Píriz, R. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 61-70.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Reupert, A. & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Ríos, M. (2015). La educación física como recurso de intervención socioeducativa. *IPSE*, 8, 35–42.
- Rivas, J. I., Moreno, J.J., & Márquez M., J. (2020). NOS PENSAMOS COMO DOCENTES CON PAULO FREIRE: una experiencia de formación dialógica y autobiográfica. *Periferia*, 12(1), 207-229.
- Rivas, J.I., Leite, A., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rivera, E. (2001). Vamos a contar mentiras. Mejorar la práctica de la Educación Física desde el diseño o viceversa. En: A. Díaz, Segarra, E. (coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia: Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, 617 - 633.

- Rivera, E., López, M., & Giles, F.J. (2018). Las tertulias pedagógicas aplicadas al ámbito de la educación física. Una propuesta desde el aprendizaje-servicio universitario. *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor. EGREGIUS* (pp. 35-53).
- Rodríguez, I., Del Valle, S., & De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de educación física. *Retos*, 34, 383-388.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51.
- Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la Educación Física. *Revista Digital*, 10(75).
- Rosal-Sánchez del, I., Moreno-Manso, J.M., & Bermejo-García, M.L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 273-291.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20.
- Rubio, L., Campo, L., & Sebastiani, E. M. (2014). Educación Física y aprendizaje servicio: Una combinación más que saludable. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14.
- Ruiz, J. y Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ruiz, P., Chiva, O., & Rivera, E. (2016). “Aprendizaje-Servicio” en los grados universitarios de Educación Física: Ejercicio Físico con Personas Mayores. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 18(3), 244–258.
- Ruiz, P., Chiva, O., & Rivera, E. (2016). “Aprendizaje-Servicio” en los grados universitarios de Educación Física: Ejercicio Físico con Personas Mayores. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 18(3), 244–258.
- Ruiz-Bejarano, A.M., (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198.
- Ruiz-Montero, P., Corral-Robles, S., García-Carmona, M., & Belaire-Meliá, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145-164.
- Samaniego, V. P., Miguel, J. F. & Devis, J. D. (2011). El análisis narrative en la educación física y el deporte. *Movimento*, 17(4), 11-42.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179–183.
- Sandín Esteban, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 18(1), 223–242.
- Smith, A. and Parr, M. (2007). Young people’s views on the nature and purposes of physical education: A sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37 – 58.

- Solís, M.G., & Galán, M. J., (2021). Una experiencia intergeneracional de aprendizaje-servicio en la formación profesional en Extremadura: “#apdintergeneracional”. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 45-60.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stoughton, E. H. (2007). “How will I get them to behave?”: Preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024–1037.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. In *Metodología*.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Tapias, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje-servicio” en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tartwijk, J., & Hammerness, K., (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenorio Eitel, S. A., Jardí Ferré, A., Puigdellívol Agudé, I., & Ibañez Salgado, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 88-110.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers’ professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.
- Torío, S. S., Peña, J. V., & Hernández, J. (2014). Aprendizaje Servicio como entrenamiento al emprendimiento social: una experiencia universitaria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 504-511.

- Trigueros, C., Rivera, E., & Moreno, A., (2020). The Big Bang Theory o las reflexiones finales que inician el cambio: revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física Escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 652-659.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811–824.
- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E. M., Trujillo González, M. D. C., & Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula: Un estudio con profesorado canario de Educación Infantil, *Profesorado* (24), 227-244.
- Valencia-Peris, A., Alfaro, P. M., & i García, D. M. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 597-604.
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 597-604.
- Vallory, E. (2015). Escuelas por el aprendizaje la formación de los educadores y su nuevo rol. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 362, 64-71.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Valverde, M., Vargas, J., & Salas, L., (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (34), 194-199.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Whitehead, M. (2013). What is physical literacy and how does it impact on physical education? In: Capel S and Whitehead M (eds) *Debates in Physical Education*. Oxon: Routledge, 37–54.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522–537.
- Wilczenski, F. L., & Cook, A.M. (2009). How service learning addresses the mental health needs of students in urban schools. *Journal of School Counseling*, 7(25), 1-20.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491.
- Wong, H., & Wong, R. (2009). *How to be an effective teacher, the first days of school* (4th ed.). Mountain View, CA: Harry K. Wong.
- Wubbels, T. Brekelmans, M. Brok, P., & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In Evertson y Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 1161-1191). Mahawn NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and Health*, 15(2), 215–228.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. In *Journal of Positive Psychology*, 12, 3, 295–296.
- Yasar, M. (2019). ‘It Is Not Our Fault; It Is Our Professors’ Fault!’ Preservice Teachers’ Perspectives on Their Own Experiences in Teacher Education Classrooms. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 141-156.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

Zamorano, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 1-26.

ANEXOS.

ANEXOS.

ANEXO 1. PROYECTO GRUPOS INTERACTIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL APS UNIVERSITARIO. ORGANIZACIÓN PREVIA DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS PARA DOCENTE Y COORDINADOR.

PROYECTO GRUPOS INTERACTIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL APS UNIVERSITARIO

ORGANIZACIÓN PREVIA DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS PARA DOCENTE Y COORDINADOR:

- ✚ La clase con grupos interactivos se realizarían fundamentalmente los **viernes**, a partir del 3 de marzo con los **cursos y horas** acordados con el centro.
- ✚ En Cada clase, se contaría con un voluntario/a por grupo (alumnado de prácticum y de 2º curso del grado de Primaria). Su número se adaptaría en base al número de niños en el grupo, situándose entre 3 y 5 voluntarios.
- ✚ Con la finalidad de no romper el desarrollo de la programación de la asignatura, por regla general, las **actividades de los grupos interactivos** se elaborarán en función de los contenidos trabajados **en la clase previa** al viernes (siempre con el acuerdo del docente).
- ✚ La posible actividad/es del grupo interactivo junto con todos los aspectos detallados de la misma (organización, material necesario, duración...) **se enviará a cada docente con antelación suficiente** por si se quiere modificar o añadir algún aspecto a la misma.
- ✚ Una vez aceptada la actividad, se colgará en la página web del proyecto (en construcción) para ir elaborando un **banco de recursos útiles** para las clases de educación física.
- ✚ En mi caso (Javier Giles) junto al supervisor (Enrique Rivera), nos encargaremos de la elaboración de todas las actividades, la coordinación de los grupos de voluntarios y acudir a los centros en distintas horas durante la realización de los grupos interactivos.
- ✚ Para cualquier duda, podréis **contactar** en el correo electrónico javigr@hotmail.com o a través del número de teléfono: **699869662**.

VOLUNTARIADO:

- ✓ Cada grupo de voluntarios se comprometerá a estar en el centro **10 minutos antes de cada sesión** de grupos interactivos.

- ✓ Si algún voluntario no puede acudir a alguna sesión, avisará con tiempo para poder **solventar su ausencia** con otro voluntario que pueda acudir al centro.
- ✓ A continuación se muestra las funciones del voluntario:

¿QUÉ PUEDE HACER EL VOLUNTARIO?

- ❖ Dinamizar y promover las interacciones entre el alumnado para que organicen la propuesta.
- ❖ Responder con preguntas* Dejar al alumnado que sea el protagonista de su propio aprendizaje.
- ❖ Asegurar que todo el alumnado sea partícipe de la actividad y resuelva con éxito la tarea.
- ❖ Promover la ayuda y la solidaridad entre iguales.
- ❖ Ofrecer valoraciones al profesorado para realizar la evaluación.
- ❖ Velar por el control y buen funcionamiento de la actividad propuesta.




¿QUÉ NO PUEDE HACER EL VOLUNTARIO?

- ❖ Decir al alumnado como debe resolver la actividad propuesta (responder con respuestas).
- ❖ No estar pendiente del buen funcionamiento de la actividad y consecución del objetivo.
- ❖ No velar por el buen funcionamiento y el orden de la actividad propuesta.



¡AGRADECIDOS Y MUY CONTENTOS DE PODER CONTAR CON VUESTRA COLABORACIÓN!

ANEXO 2. FOLLETO DE CAPTACIÓN DE VOLUNTARIOS.

 <p>¿TE GUSTARÍA HACER VOLUNTARIADO?</p> <p>¿Conoces el Aprendizaje Servicio?</p> <p>Te gustaría participar en una Comunidad de Aprendizaje?</p> <p>¿ Quieres realizar tus Seminarios de Práctica en contacto con la Escuela o Asociaciones Solidarias?</p> <p>¿A qué estás esperando?</p> <p>Es fácil, basta con que rellenes el siguiente cuestionario y nosotros nos pondremos en contacto contigo</p> <p>https://goo.gl/aZRzjo</p>	 <p>¿TE GUSTARÍA HACER VOLUNTARIADO?</p> <p>¿Conoces el Aprendizaje Servicio?</p> <p>Te gustaría participar en una Comunidad de Aprendizaje?</p> <p>¿ Quieres realizar tus Seminarios de Práctica en contacto con la Escuela o Asociaciones Solidarias?</p> <p>¿A qué estás esperando?</p> <p>Es fácil, basta con que rellenes el siguiente cuestionario y nosotros nos pondremos en contacto contigo</p> <p>https://goo.gl/aZRzjo</p>	 <p>¿TE GUSTARÍA HACER VOLUNTARIADO?</p> <p>¿Conoces el Aprendizaje Servicio?</p> <p>Te gustaría participar en una Comunidad de Aprendizaje?</p> <p>¿ Quieres realizar tus Seminarios de Práctica en contacto con la Escuela o Asociaciones Solidarias?</p> <p>¿A qué estás esperando?</p> <p>Es fácil, basta con que rellenes el siguiente cuestionario y nosotros nos pondremos en contacto contigo</p> <p>https://goo.gl/aZRzjo</p>
---	---	---

ANEXO 3. FOLLETO JORNADA FORMACIÓN.



¿TE GUSTARÍA HACER VOLUNTARIADO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE?

JORNADA DE FORMACIÓN

¿CUANDO? **Sábado, 12 de noviembre**

¿DÓNDE? **Aulario de Derecho**
(Av. de Fuente Nueva, 11)



PROGRAMA

Horario	Aula	Actividad	Exponen
09.30 h.		Charla-Coloquio: ¿Por qué son necesarias las Comunidades de Aprendizaje en el siglo XXI?	
10.30 h.		Pausa - Café	
11.00 h.		Talleres: 1.- Grupos interactivos. ¿Qué son y cómo se realizan? 2.- Tertulia dialógica. ¿Qué es y cómo se realiza? <i>Los talleres se realizarán de forma consecutiva.</i>	
13.00 h.		Conclusiones y Aportaciones finales	

Plazas limitadas a 50 participantes

La admisión se realizará por orden de inscripción

Información e inscripción: Javier Carrillo ficarril@ugr.es



UGR Universidad de Granada



ANEXO 4. ROLES DE EQUIPO PARA LOS GRUPOS INTERACTIVOS.

ROLES DE EQUIPO PARA LOS GRUPOS INTERACTIVOS	
ROL	FUNCIÓN
Portavoz	<ul style="list-style-type: none">✓ Se encarga de recibir y transmitir las instrucciones recibidas por los voluntarios en cada propuesta.✓ Recuerda las normas y pautas a tener en cuenta para la elaboración de las propuestas.✓ Confirma que todos han comprendido el trabajo que tienen que hacer.
Moderador	<ul style="list-style-type: none">✓ Asegura que el equipo trabaje correctamente (sin chillar, sin mal comportamiento...).✓ Dirige el turno de palabra en el equipo.✓ Se preocupa porque todos los componentes del equipo participen en igual medida: mismo tiempo, mismos turnos.✓ Refuerza las aportaciones y tareas bien hechas por los compañeros.
Responsable de material	<ul style="list-style-type: none">✓ Se ocupa de revisar el material disponible para cada propuesta.✓ Se preocupa del buen uso del material durante la propuesta.✓ Se preocupa y organiza la recogida de material tras finalizar la propuesta.
Creadores (1, 2, 3...)	<ul style="list-style-type: none">✓ Encargado de proponer ideas sobre las pautas de cada propuesta.✓ Encargado de colaborar en la organización de las tareas y propuestas y velar por el buen clima y funcionamiento durante las mismas.

CONSIDERACIONES:

- ✚ Los roles aquí propuestos se cambiarán entre los grupos tras la realización de un número determinado de propuestas o contenidos trabajados.
- ✚ El rol de creadores lo tendrá todo el equipo, añadiendo además los otros roles característicos (portavoz, moderador, responsable de material) a componentes del equipo determinados teniendo en este caso 2 roles cada uno de estos componentes (P-C1, M-C2, R-C3, C4, C5...).
- ✚ Cada componente del equipo tendrá una chapa identificativa con cada rol.

ANEXO 5. ESTRUCTURA DE LA CLASE. GRUPOS INTERACTIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA.

ESTRUCTURA DE LA CLASE. GRUPOS INTERACTIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

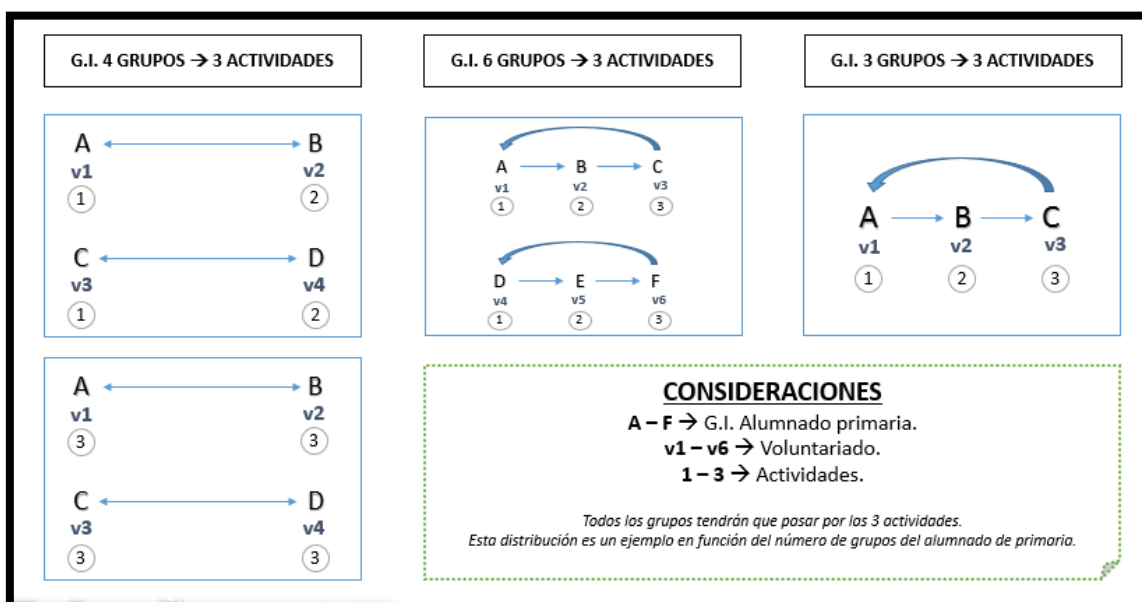
A continuación se detallan los aspectos a considerar en las clases de los grupos interactivos.

- ✚ Formada por **3 o 6 voluntarios/as**. Cada voluntario tendrá una planilla con una actividad.
- ✚ Los grupos heterogéneos del alumnado **rotarán por las tres actividades** propuestas.
- ✚ En cada actividad propuesta el alumnado encontrará lo siguiente:
 - **Trabajamos con** → Contenido a trabajar.
 - **Reto motriz** → acción que debe realizar.
 - **Material que puedes usar**.
 - **3 fases**: invento (momento de dialogar, no coger el material), experimento (juego y disfrute) y comparto (en el caso de que sobre tiempo, escogeremos una actividad que podamos realizar todos a la vez).
 - **¿Qué tengo que hacer?** → indicaciones que debe cumplir el alumnado para superar el reto motriz.
 - **¿Qué no puedo hacer?** → indicaciones que debe evitar el alumnado.
- ✚ Con respecto a la estructuración de la clase en relación a los tiempos en una clase de 1 hora (señalando entre paréntesis la duración en las clases de 45 min):
 - **Introducción** a la sesión: **5 min aprox. (3 min aprox.)**.
 - **Parte principal: 45 min aprox. (37 min aprox.)**. actividades grupos interactivos. Se repartirán los grupos por los voluntarios y comenzarán las fases de las actividades:
 - **Invento y creo: 5 min aprox.**
 - **Experimento: 10 min aprox. (8 min aprox.)**
 - **Comparto**: tras finalizar las tres rotaciones y en el caso de que vayamos sobrados de tiempo para resaltar alguna actividad que hayamos visto importante.
 - **Parte de evaluación: 5 min aprox.** En la que se preguntará al alumnado preguntas como: ¿qué tal hemos trabajado? ¿os habéis respetado los unos a los otros? ¿habéis respetado las fases? ¿habéis conseguido superar el reto motriz? Preguntas todas encaminadas a la evaluación del grupo interactivo y de las competencias adquiridas por el alumnado durante la sesión.
- ❖ **PAPEL DEL DOCENTE**: encargado de organizar y estructurar todas las fases de la clase (introducción, parte principal y evaluación). Llevar los tiempos de las fases. Controlar que todos los grupos trabajen correctamente.

❖ **PAPEL DEL VOLUNTARIADO:**

¿QUÉ PUEDE HACER EL VOLUNTARIO?	
❖	Dinamizar y promover las interacciones entre el alumnado para que organicen la propuesta.
❖	Responder con preguntas* Dejar al alumnado que sea el protagonista de su propio aprendizaje.
❖	Asegurar que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea.
❖	Promover la ayuda y la solidaridad entre iguales.
❖	Ofrecer valoraciones al profesorado para realizar la evaluación.
❖	Velar por el control y buen funcionamiento de la actividad propuesta.
¿QUÉ NO PUEDE HACER EL VOLUNTARIO?	
❖	Decir al alumnado como debe resolver la actividad propuesta (responder con respuestas).
❖	No estar pendiente del buen funcionamiento de la actividad y consecución del objetivo.
❖	No velar por el buen funcionamiento y el orden de la actividad propuesta.

✚ Para la distribución de la clase, se tendrá en cuenta lo siguiente, en función de los grupos que componen el alumnado de primaria.



GRUPOS INTERACTIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

¡AGRADECIDOS Y MUY CONTENTOS DE PODER CONTAR CON VUESTRA COLABORACIÓN!

ANEXO 6. EJEMPLOS DE PLANILLAS DE GRUPOS INTERACTIVOS.

CREA TU PROPIO JUEGO DEPORTIVO

GRUPO INTERACTIVO 1: Inventa tu propio juego deportivo mediante la utilización del material: 3 pelotas, 6 conos, 2 vallas y teniendo en cuenta lo que puedes hacer y lo que no.

¿QUÉ SE TRABAJA? → Coordinación Óculo-Pédica.



1º Inventa



2º Crea



3º Actúa



4º Disfruta



¿Qué puedo hacer?

- Utilizar los pies.
- Conducir el balón con los pies para moverte, correr y andar.
- Respetar y hablar las reglas que pongan mis compañeros.



¿Qué **NO** puedo hacer?

- Utilizar las manos.
- Empujar a mis compañeros.
- No escuchar a mis compañeros.
- No realizar el juego deportivo creado entre todos.



CREA TU PROPIO JUEGO DEPORTIVO

GRUPO INTERACTIVO 2: Inventa tu propio juego deportivo mediante la utilización del material: pelotas pequeñas, 6 aros, 3 ruedas y teniendo en cuenta lo que puedes hacer y lo que no.

¿QUÉ SE TRABAJA? → Coordinación Óculo-Manual.



1º Inventa



2º Crea



3º Actúa



4º Disfruta



¿Qué puedo hacer?

- Utilizar las manos.
- Tocar y coger el material.
- Podrás lanzar y recibir.
- Respetar y hablar las reglas que pongan mis compañeros.



¿Qué **NO** puedo hacer?

- Utilizar los pies.
- Botar en el suelo.
- No escuchar a mis compañeros.
- No realizar el juego deportivo creado entre todos.



CREA TU PROPIO JUEGO DEPORTIVO

GRUPO INTERACTIVO 3: Inventa tu propio juego deportivo mediante la utilización del material: pelotas pequeñas, 2 vallas, conos y teniendo en cuenta lo que puedes hacer y lo que no.

¿QUÉ SE TRABAJA? → Coordinación Óculo-Manual.



1º Inventa



2º Crea



3º Actúa



4º Disfruta



¿Qué puedo hacer?

- Utilizar las manos.
- Manipular, tocar el material.
- Podrás lanzar y recibir.
- Botar el balón para moverte, correr, andar.
- Respetar y hablar las reglas que pongan mis compañeros.



¿Qué **NO** puedo hacer?

- Utilizar los pies.
- Coger el material con las dos manos.
- Dar 3 pasos sin botar.
- No escuchar a mis compañeros.
- No realizar el juego deportivo creado entre todos.



¡1 X 2!

TRABAJAMOS CON: La velocidad de reacción y la fuerza implícita

OBJETIVO: Dominar las habilidades motrices

MATERIAL QUE PUEDES USAR: Pelota

1º Leo el reto y organizo un plan

(Es el momento de dialogar, no cojáis el material)



2º Experimento

(Juego y disfrute)

SUPERA EL OBJETIVO



3º Comparto

(Se lo enseñas a tus compañeros)



¿Qué tengo que hacer?

- En este juego vais a participar **todos** los miembros del grupo.
- Os tenéis que situar en círculo y cada alumno a una cierta distancia del compañero.
- El juego se realiza de la siguiente manera:
 - El alumno que tenga la pelota tiene que golpearla diciendo “**UNO**”.
 - El siguiente en darle debe decir “**X**”.
 - Y el último tiene que gritar “**DOS**”. Si éste le da a un compañero lo elimina, pero si no le da se empieza de nuevo.

Cada alumno que elimine a un compañero suma **1** punto.



¿Qué **NO** puedo hacer?

- No respetar a mis compañeros/as.
- Empujar a mis compañeros.
- No escuchar a mis compañeros.
- No cooperar con los demás.
- No respetar el turno de palabra.
- No aceptar las ideas de los compañeros.













¡Jugamos con cuerdas!

TRABAJAMOS CON: La fuerza y el salto

OBJETIVO: Medir la fuerza y mejorar la coordinación motriz

MATERIAL QUE PUEDES USAR: Cuerdas y conos

<u>1° Leo el reto y organizo un plan</u> (Es el momento de dialogar, no cojáis el material)	<u>2° Experimento</u> (Juego y disfrute) SUPERA EL OBJETIVO	<u>3° Comparto</u> (Se lo enseñas a tus compañeros)
		
¿Qué tengo que hacer?		¿Qué <u>NO</u> puedo hacer?
<ul style="list-style-type: none"> - Se van a realizar dos juegos y ambos en equipo. - El primero de ellos es “la <u>segatina</u>” y consiste en lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ◦Tras dividirnos en dos equipos, cada uno se va a colocar en un extremo de la cuerda. ◦Cada equipo debe evitar pasar la línea del campo, tirando todos los miembros de la cuerda. ◦El equipo que pase la línea pierde. - El segundo juego es “la comba”: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Cada equipo tiene que realizar su propio circuito utilizando conos. ◦Se va a realiza una carrera de relevos en la que debéis hacer el circuito saltando a la comba de diferentes maneras. ◦Cada vez que un alumno complete el circuito suma 2 puntos. 		<ul style="list-style-type: none"> - No respetar a mis compañeros/as. - Empujar a mis compañeros. - No escuchar a mis compañeros. - No cooperar con los demás. - No respetar el turno de palabra. - No aceptar las ideas de los compañeros.
		

¡Somos estatuas!		
TRABAJAMOS CON: El equilibrio		
OBJETIVO: Progresar en la coordinación motriz y respetar las reglas del juego		
MATERIAL QUE PUEDES USAR: Nada		
<u>1° Leo el reto y organizo un plan</u> (Es el momento de dialogar, no cojáis el material)	<u>2° Experimento</u> (Juego y disfruto) SUPERA EL OBJETIVO	<u>3° Comparto</u> (Se lo enseñas a tus compañeros)
		
¿Qué tengo que hacer?		¿Qué <u>NO</u> puedo hacer?
<ul style="list-style-type: none"> - Se va a colocar un alumno en la pared y el resto al final del campo. - El alumno de la pared tienen que decir “RELOJ-RELOJ”, mientras que el resto de compañeros deben avanzar hacia él. - En el momento en que ese alumno se dé la vuelta todos los demás tienen que estar quietos. Si alguno se encuentra en movimiento vuelve a la línea de comienzo. - El alumno que primero llegue a la pared se la queda. - Después el juego se va a realizar imitando animales. <div style="text-align: right;"></div>		<ul style="list-style-type: none"> - No respetar a mis compañeros/as. - Empujar a mis compañeros. - No escuchar a mis compañeros. - No cooperar con los demás. - No respetar el turno de palabra. - No aceptar las ideas de los compañeros. <div style="text-align: right;"></div>

ANEXO 7. NUEVA ESTRUCTURA DE GRUPOS INTERACTIVOS.

MOTRICIDAD PARA UNA VIDA SALUDABLE				
TRABAJAMOS CON LANZAMIENTOS Y RECEPCIONES				
OBJETIVO: ¡LANZA Y RECIBE EL MAYOR NÚMERO DE VECES!				
CONSIDERACIONES				
<ul style="list-style-type: none"> - Tendréis que usar las formas de lanzamiento que os enseña el profesor en el juego principal. - Tras el juego principal, tendréis que crear vuestros juegos realizando combinaciones. <ul style="list-style-type: none"> - Respeto las condiciones de mis compañeros. <ul style="list-style-type: none"> - No empujo a mis compañeros. - Realizo el juego creado entre todos. <ul style="list-style-type: none"> - Respeto el turno de palabra. - No trato de imponer mis ideas. <ul style="list-style-type: none"> - Respeto el material - Respeto al voluntario. 				
1º Leo el reto y organizo un plan (Es el momento de dialogar, y de escoger combinaciones entre A, B, C y D para crear juegos)		2º Experimento (Juego y disfruto)		3º Comparto (Se lo enseñas a tus compañeros)
A	B	C	D	
1. LANZAR Y RECIBIR EN PARADO. 2. LANZAR EN PARADO Y RECIBIR EN MOVIMIENTO. 3. LANZAR Y RECIBIR EN MOVIMIENTO.	1. LA PELOTA PUEDE TOCAR EL SUELO. 2. LA PELOTA NO PUEDE TOCAR EL SUELO.	1. CON LAS MANOS. 2. CON LOS PIES. 3. CON LAS MANOS Y LOS PIES.	1. POR PAREJAS (O TRÍOS) 2. TODO EL GRUPO.	
EJEMPLO: A1, B1, C1, D1 = Lanzar y recibir en parado, la pelota puede tocar el suelo, con las manos, por parejas.				
CREAMOS LOS JUEGOS				
APARTADOS	A	B	C	D
JUEGO 1				
JUEGO 2				
JUEGO 3				

ANEXO 8. EJEMPLO DE TERTULIA DIALÓGICA CORPORAL SOBRE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES, ACTIVIDAD FÍSICA Y NUTRICIÓN.

Tarea:

TDC. HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES, ACTIVIDAD FÍSICA Y NUTRICIÓN
Descripción
Tertulia dialógica motriz para el trabajo relativo a los hábitos de vida saludables, actividad física, nutrición y patrones rutinarios beneficiosos para la salud. Enfocada a un alumnado de tercer ciclo de educación primaria.

Actividad:

UN DIA EN NUESTRA RUTINA DE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES
Descripción
Trabajo motor en la pista deportiva de manera que hagamos participe al alumnado en los diferentes ejercicios y actividades físicas. Realizaremos un circuito compuesto por 4 STANDS dentro de los cuales trabajaremos: relajación, movilidad corporal, flexibilidad, fuerza muscular, capacidad aeróbica y cardio respiratoria.

Metodología			
Escenario	Agrupación	Temporalización	Recursos
Patio escolar	Gran grupo/ Grupos divididos	Clase de 50 minutos	Conos, Esterillas individuales
Metodología de enseñanza y aprendizaje			
Procesos de aprendizaje del alumnado Realización de tareas motrices vinculadas con hábitos saludables de actividad física.		Procesos de enseñanza del docente Ejemplificación motriz de los ejercicios. Dar feedback correctivo y motivacional.	

Ejercicio:

	Descripción del ejercicio	Organización y gestión
Primer Ejercicio (Primer Stand)	MOVILIDAD MATUTINA - Representa los patrones de movilidad articular aconsejados 30 minutos después de despertarnos, para ellos en ambas actividades se llevarán a cabo ejercicios de estiramientos y flexibilidad dinámica divididos en tren inferior y tren superior.	La actividad en gran grupo en círculo en el centro de la pista donde situaremos las esterillas. El docente se sitúa en el centro de la circunferencia y hace de guía para los diferentes estiramientos y ejercicios de movilidad articular.
Tiempo: 10 minutos	Papel del docente y del alumnado El docente guía el proceso de ejecución de los estiramientos; demuestra el ejercicio y ofrece feedback correctivo y motivador al alumnado. El alumnado tiende las explicaciones y ejecuta el ejercicio propuesto.	Recursos didácticos y materiales Esterillas.

Propuesta de juego o actividad grupal.

Nuestro juego

Nombre del juego	Espacio y material necesario	<div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; text-align: center;">Equipo </div>			
Cómo se juega		Dibujo			
<div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 5px;">Reglas a respetar</div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: 1px solid black; background-color: #e6f2ff; padding: 5px;">Qué puedo hacer</td> <td style="width: 50%; border: 1px solid black; background-color: #e6f2ff; padding: 5px;">Qué no puedo hacer</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; height: 40px;"></td> <td style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; height: 40px;"></td> </tr> </table>			Qué puedo hacer	Qué no puedo hacer	
Qué puedo hacer	Qué no puedo hacer				
Evaluación Mal ¿Cómo pensamos que nos ha salido el juego? Regular Bien					

Evaluación de los juegos de grupo.

¿La actividad tenía relación con el tema?

¿Nos han ayudado y resuelto las dudas?

¿La actividad ha sido divertida?

Evaluación de los Juegos de grupo

No ayudamos a mejorar

Contestamos a cada pregunta poniendo el número del grupo que evaluamos en una de las tres zonas de las caritas

POCO

REGULAR

MUCHO

Tres cosas que hemos aprendido en la clase de hoy

Tres cosas que podemos mejorar de la clase de hoy

Evaluación de la clase diaria.

¿Los ejercicios tenía relación con el tema?

¿Nos han ayudado y resuelto las dudas?

¿La actividad ha sido divertida?

Evaluación de la clase de hoy

No ayudamos a mejorar

Contestamos poniendo un círculo alrededor de la carita de cada una de las preguntas

POCO

REGULAR

MUCHO

Lo mejor de la clase de hoy ha sido:

Lo peor de la clase de hoy ha sido:

ANEXO 9. EJEMPLO DE REFERENCIAS DE CATEGORIZACIÓN PARA EL CONCEPTO APRENDIZAJES EN LOS INCIDENTES CRÍTICOS.

<Archivos\\Incidentes Comunica ApSU TOTAL> - § 283 referencias codificadas
[Cobertura 8,14%]

Referencia 1 - Cobertura 0,03%

De este incidente he aprendido que no todos los niños son iguales, es decir, que cada uno tiene sus propias características y hay que tenerlas en cuenta, descubriendo sus virtudes y potenciándolas, intentando a la vez hacer que disminuya aquello que los hace diferentes.

Referencia 2 - Cobertura 0,03%

He aprendido que existen niños y niñas muy caprichosos y que estos tienen que llevar siempre la voz cantante, aspecto que en un centro educativo donde se deben relacionar con más personas, no es posible, por lo que es necesario tener eso en cuenta para poder manejar a los alumnos y educarlos en que todos los compañeros y compañeras tienen la misma capacidad de decisión e invención.

Referencia 3 - Cobertura 0,03%

De este incidente he aprendido que no se puede dejar a los alumnos que no muestren interés por la actividad, es decir, hay que saber motivarlos y hacer que participen, de manera directa o indirecta, ya que de esta manera, pueden darse cuenta de que no es tan malo pararse un rato y realizar la actividad, pudiendo llegar incluso a gustarles el poder realizar este tipo de actividades creativas.

Referencia 4 - Cobertura 0,03%

He aprendido como resolver conflictos entre niños y niñas que no se llevan demasiado bien unos con otros.

Referencia 5 - Cobertura 0,03%

Hay situaciones que se escapan de mis manos por ahora, la experiencia hará que sepa como solucionarlos. Además tengo que aprender como llamar la atención de los alumnos.

Referencia 6 - Cobertura 0,03%

Hay situaciones que se escapan de mis manos por ahora, la experiencia hará que sepa como solucionarlos. Además tengo que aprender como llamar la atención de los alumnos.

Referencia 7 - Cobertura 0,03%

He aprendido que la tarea de docente no es nada fácil, pues ambos aspectos sobrepasan el poder de actuación del docente y es bastante complicado solucionarlo y finalmente los perjudicados son los propios alumnos.

Referencia 8 - Cobertura 0,03%

Debo buscar ayuda cuando sea necesario y tengo que aprender a motivar mejor a los alumnos.

Referencia 9 - Cobertura 0,03%

Debo buscar ayuda cuando sea necesario y tengo que aprender a motivar mejor a los alumnos.

Referencia 10 - Cobertura 0,03%

De esta experiencia he aprendido que si la decisión del profesor no es la correcta y no vemos ningún resultado positivo en el niño deberíamos de cambiarla inmediatamente, por eso creo q al ver que el niño ante la ignorancia no reaccionaba se le debería de haber prestado más atención.

Referencia 11 - Cobertura 0,03%

De esta experiencia he aprendido que si la decisión del profesor no es la correcta y no vemos ningún resultado positivo en el niño deberíamos de cambiarla inmediatamente, por eso creo q al ver que el niño ante la ignorancia no reaccionaba se le debería de haber prestado más atención.

Referencia 12 - Cobertura 0,03%

De esto he aprendido que es importante enseñar a los niños a empatizar con los demás y por otro lado a perdonar para que una clase pueda fluir de una forma buena y armoniosa.

Referencia 13 - Cobertura 0,03%

De esta experiencia he aprendido que en ocasiones una llamada de atención a tiempo puede mejorar mucho el funcionamiento de tu clase, ya que al hacer Miguel eso de sacar al niño del círculo, el resto de compañeros por miedo a que les pasara a ellos también se han portado de una forma muy buena cada vez que yo o el profesor explicábamos algún juego o alguna regla.

Referencia 14 - Cobertura 0,03%

He aprendido a que hay que tener paciencia, no distraerse, intentar estar muy atenta a todo lo que sucede e intentar prestar el mismo tiempo a todos los participantes.

Referencia 15 - Cobertura 0,03%

Es difícil de decir, puesto que ha sido una situación un tanto peculiar. En todo caso, evitar llegar a la situación de que se peguen, aunque claro, es difícil de saber cuando va a ocurrir. El caso sería que aprendieran a lidiar con esto de otra manera.

Referencia 16 - Cobertura 0,03%

He aprendido a restar importancia a las actividades competitivas y a preparar clases cuyo contenido no sea demasiado competitivo, de este modo todos podrán disfrutar sin críticas favoreciendo la cooperación entre alumnos.

Referencia 17 - Cobertura 0,03%

He aprendido a que no hay que infravalorar las capacidades del alumnado sino que hay que motivarlos a hacer actividades que no sean habituales para que se desarrollen de forma más completa.

Referencia 18 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que minimizar la competitividad en el aula así como la crítica y actitudes ofensivas hacia los demás compañeros. Hay que pretender formar una familia.

Referencia 19 - Cobertura 0,03%

He aprendido que dentro de estas dinámicas que están precisamente hechas para que interactúen, dejar a los alumnos que dialoguen sobre las ideas, dejando claro que se deben llegar a un acuerdo entre todos para poder comenzar el juego.

Referencia 20 - Cobertura 0,03%

He aprendido que es muy importante saber reaccionar rápidamente con los niños, para conseguir disciplina y conseguir el objetivo que queremos en el momento.

Referencia 21 - Cobertura 0,03%

He aprendido que aunque yo no le de importancia a eso, los más pequeños sí y debo tratarlos a todos por igual y esos pequeños gestos hacérselos a todos. Para que no se sientan menos que otro.

Referencia 22 - Cobertura 0,03%

Al final de la clase decidí preguntarles que era lo que más y menos les había gustado de la sesión. En cuanto a lo que menos, todos coincidieron en lo mismo: "la competición". No les gustó tener que enfrentarse a otro equipo con el que puedes ganar o perder ya que saben lo que se desencadena de esto.

Aun así, creo que en futuras sesiones les haremos juegos de "competición", pero con una previa charla reflexiva para que aprendan a conllevar tanto una situación vencedora como perdedora.

Referencia 23 - Cobertura 0,03%

El resto de los alumnos de su grupo cuando perdían le decían al pequeño que aprendiera a jugar bien, esto creó un sentimiento de inferioridad.

Referencia 24 - Cobertura 0,03%

Estábamos jugando en el patio de forma libre. Unas niñas decidieron jugar al fútbol y otros niños a la comba. Eso ya nada más verlo nos sorprendió porque el niño que estaba jugando al fútbol con ellas normalmente cuando juega con otros compañeros es más agresivo y se enfada cuando le marcan, sin embargo, su comportamiento era diferente, les ayudaba a colocar bien el pie para conseguir que fuera a la dirección que ellas quisieran y, además, estaba mucho más relajado. Por otro lado, los chicos de la comba querían aprender a meterse en ella como lo hacen siempre las chicas y algún que otro chico que ya había aprendido.

Referencia 25 - Cobertura 0,03%

Tanto mi compañera como yo decidimos que tenía que dejar de dar la comba para aprender a saltar. Para él dábamos la comba más despacio y más alta con la intención de facilitarle la entrada. Al principio tenía miedo, pero conseguimos motivarle y que empezara a confiar en sí mismo. Tras varios amagos consiguió meterse y en ese momento todos aplaudimos y se puso muy feliz. Luego le enseñamos a salirse, y al final acabó saltando con todos. Se fue a casa muy contento porque había aprendido a hacer algo que le impedía jugar como el resto de niños.

Referencia 26 - Cobertura 0,03%

He aprendido que estas situaciones pueden ocurrir y lo más frecuente es que ocurran cuando menos te lo esperas y que hay que estar mucho más pendientes para atajarlas antes de que se produzcan.

Referencia 27 - Cobertura 0,03%

He aprendido a tener en cuenta que hay mucha variedad de edad y que por tanto debemos hacer algo al respecto. Además a intentar atajar el problema antes de lo que lo hicimos haciéndole ver el por qué de su error.

Referencia 28 - Cobertura 0,03%

El incidente más significativo ha sido un incidente positivo. Hemos estado saltando a la comba con los niños en el patio como parte de una gimcana. Uno de los niños solo quería dar a la comba en vez de saltar como el resto. Le hemos preguntado varias veces que si quería saltar pero siempre respondía que no hasta que en un momento se ha atrevido a saltar pero decía que le daba vergüenza ya que no sabía meterse como el resto. Le hemos animado a que aprendiera y que nosotras le enseñáramos al igual que había aprendido una compañera suya unos momentos antes pero se negaba porque decía que le daba miedo. Finalmente tras un largo rato convenciéndolo se ha animado a meterse el solo y ha comprobado que no era tan complicado como el se pensaba. Ha descubierto que podía participar como el resto de sus compañeras y que le gustaba la actividad.

Referencia 29 - Cobertura 0,03%

He intentado hasta conseguirlo que el niño se animara a aprender siempre sin presionarlo.

Referencia 30 - Cobertura 0,03%

He aprendido que debemos ofrecerles alternativas de juegos a la hora de desempeñar el juego de manera que no opten por omitir a un compañero sino que lo incluyan buscando otra opción

Referencia 31 - Cobertura 0,03%

Ayer fue un día un poco caótico porque no sabíamos si iba a llover o no de manera que salimos un rato al patio hasta que lloviese. Es ese rato en el que estuvieron jugando libremente me llamó la atención que los chicos/as tenían un comportamiento diferente. Uno chico de los más mayores se puso a jugar a fútbol con un grupo de chicas que acostumbraban a jugar a la comba. El chico se adaptó un poco a ellas en el sentido de que no era lo mismo que jugar con otros compañeros que sí que manejaban bien la pelota y las chicas lo hicieron lo mejor que pudieron. Por otra parte, 2 chicos decidieron saltar a la comba y aprender a meterse en ella en vez de jugar al fútbol que es con lo que normalmente están obsesionados

Referencia 32 - Cobertura 0,03%

Me ha parecido genial verles comportarse así y los he animado a que continuasen haciéndolo para que sientan que hay que aprender un poco de todo y que cambiar de juegos y compañeros también es divertido

Referencia 33 - Cobertura 0,03%

He aprendido que con los niños tienes que poner todos tus sentidos y que no puedes dejar de prestarle atención a ninguno de ellos.

Referencia 34 - Cobertura 0,03%

He aprendido a que los alumnos al pensar en que hay compañeros menos capacitados para hacer determinadas actividades, en este caso físicas, siguen estando en una escuela que no es inclusiva, sino integradora, al adaptar los alumnos al colegio, y no la escuela a los alumnos, de esta manera no harían estos pensamientos de incapacidad sobre algo, al todos poder hacer una practica real de lo aprendido. Esto es argumentado con los pensamientos que más alumnos tuvieron, pensando al igual que la compañera, aunque fueron dos alumnas más.

Para futuras situaciones tendría que actuar de manera similar a como lo he hecho ante este incidente crítico, debido a los buenos resultados de la actuación, aunque también tendría que consultarlo con el docente de Educación Física, debido a que al tener más experiencia sabría de qué manera actuar. También sería bueno enseñarles a todos los alumnos a que todos son diferentes y tienes que aceptarte e incluirse en la escuela, para evitar estos sucesos.

Referencia 35 - Cobertura 0,03%

He aprendido que para situaciones similares que se produzcan en el futuro, es necesario siempre que los alumnos reciban una buena explicación antes de realizar una practica o actividad, ya que esta explicación inicial si es breve y poco adaptada a los estudiantes, después en la práctica será cuando surgirán más dudas, mientras que si se realiza una buena explicación, se pueden evitar problemas de entendimiento de la actividad, y el docente tendría solo que corregir dudas de la puesta en práctica.

En este caso ejemplos de la puesta en práctica serían, cómo golpear mejor el volante con la raqueta, cómo colocarse cuando el volante se dirige hacia tu campo o también lo necesario que es el diálogo con los compañeros para no tropezarse entre ellos.

En definitiva, siempre hay que explicar de la forma más clara a los alumnos, porque de esta manera se evitan problemas posteriores en la realización de una actividad.

Referencia 36 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cuando se trabaja con alumnos que tienen cualquier necesidad educativa específica, nada es imposible para ellos, por ello antes de pensar que no pueden hacer algo hay que intentar que lo realicen o lo practiquen, y si es cierto que al alumno le cuesta hacerlo pues se adapta la actividad a todos los alumnos para que todos realicen la misma actividad.

También he aprendido que, si un alumno tiene problemas en la movilidad o incluso en la visión y realiza una práctica, es necesario estar cerca de él o ella para evitar caídas, y si éstas se producen, nunca levantar al alumno sin pensar, siempre hay que elegir la mejor forma para que no se haga daño, evitando cualquier tipo de lesión.

Referencia 37 - Cobertura 0,03%

He aprendido tres aspectos principales para futuras situaciones. En primer lugar, que una situación que no debe ocurrir en un centro educativo tiene que ser comunicada al maestro responsable, para que este valore la situación, en este caso es el aislamiento del alumno creado por el mismo docente, y se tome la medida más correcta. Es importante que al docente se le comunique, para que reflexione su actuación para futuros casos.

En segundo lugar, es importante que en toda aula de Educación Física todos los alumnos puedan hacer y practicar el mismo deporte, juego o actividad, y si es necesario se hace una adaptación de los mismos o se trabaja con el alumno sin dejarlo nunca solo.

En último lugar, cuando un alumno queda apartado del resto del grupo por cualquier dificultad individual, el resto de alumnos ya lo ven como diferente y tiene que ocurrir al revés. Todos los alumnos tienen que verse iguales e incluidos en un mismo grupo, no siendo las diferencias las que limiten al alumno con discapacidad tanto a realizar una práctica, como a relacionarse con sus compañeros.

Referencia 38 - Cobertura 0,03%

Le dije que se podía llegar a sorprender de la capacidad que tenían todas ellas, y que por ser niñas no son inferiores a él en esta asignatura, que no siempre le va a tocar con sus amigos y tiene que aprender a jugar con niños y niñas diferentes.

Referencia 39 - Cobertura 0,03%

Este incidente nos lo encontraremos muchas veces en el aula, a lo que hay que actuar con naturalidad y hacerles conscientes de que no siempre se gana, y lo importante es saber participar y aprender a jugar con todos los niños que, en su caso están en la clase, independientemente de las diferencias que tengan cada uno de ellos.

Referencia 40 - Cobertura 0,03%

Quizá lo mejor hubiese sido informar al profesor al ver que no paraban, pero tenemos que aprender a solucionarlo nosotros ya que en un futuro no tendremos a nadie detrás.

Referencia 41 - Cobertura 0,03%

intentar fusionar los juegos con cosas que deben aprender y cosas de interés para ellos, y así garantizarnos su atención e interés.

Referencia 42 - Cobertura 0,03%

He aprendido la importancia, en este caso, de la intervención de profesores que se ha visto un poco reducida.

Referencia 43 - Cobertura 0,03%

Considero que al igual que Samuel, este caso se puede dar infinitas veces debido a que algunos alumnos necesitan o consideran que necesitan llamar la atención por que creen sus compañeros son mejores que ellos. Así pues, escogen el camino más sencillo para que toda la atención se centre en ellos (como ha sucedido).

He aprendido, una vez más, que hay que darle la importancia justa y necesaria a cada cosa, ni más ni menos. He aprendido también a que hay que hablar con los niños para saber muchas veces el por qué de esas reacciones, y, si fuese necesario, trabajar con las emociones que las provocan.

Referencia 44 - Cobertura 0,03%

Considero que al igual que Samuel, este caso se puede dar infinitas veces debido a que algunos alumnos necesitan o consideran que necesitan llamar la atención por que creen sus compañeros son mejores que ellos. Así pues, escogen el camino más sencillo para que toda la atención se centre en ellos (como ha sucedido).

He aprendido, una vez más, que hay que darle la importancia justa y necesaria a cada cosa, ni más ni menos. He aprendido también a que hay que hablar con los niños para saber muchas veces el por qué de esas reacciones, y, si fuese necesario, trabajar con las emociones que las provocan.

Referencia 45 - Cobertura 0,03%

He aprendido que la persona con autismo que se vea afectada por el miedo, no va a ver la manera de controlarlo, ni va a confiar en que otra persona sea capaz de hacerlo. Para futuras situaciones similares, y ya conociendo mejor a cada persona de mi grupo, intentaré tranquilizarlas primero y luego, al siguiente día, intentar hacer actividades relacionadas con su miedo para así superarlo o por lo menos, para que sepan como reaccionar; Hacerle ver a esta chica que aunque se quede quieta, la lluvia no va a desaparecer, que lo correcto sería refugiarse de ella.

Referencia 46 - Cobertura 0,03%

Seguir vistiéndola y así aprender a hacerlo mejor y más rápido.

Referencia 47 - Cobertura 0,03%

Que tengo que confiar más en mí y aprender poco a poco a vestir, a estas personas que presentan este tipo de discapacidad, más rápido y con más maña.

Referencia 48 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cada persona es un mundo y, cuando son personas discapacitadas, esto se agrava mucho más. Y ellos lo único que

quieres es sentirse queridos, integrados con los demás y que no los trates de manera diferente.

Referencia 49 - Cobertura 0,03%

He aprendido a dedicarme a la persona que me toque y hacer que disfrute conmigo, como creo que estoy haciendo, porque son personas que necesitan personas nuevas, actividades nuevas y mucha alegría. No dándome tanto asco puedo hacer que se sientan mejor y en ello estoy, de hecho a día de hoy me ha caído saliva de más de uno que no controlan y claro que me da cosa pero ni les suelto, ni pongo mala cara ni nada.

Referencia 50 - Cobertura 0,03%

Necesitamos tanto cosas buenas como malas para aprender a valorar y después de estas circunstancias se aprende a que hablando y dialogando se soluciona más que peleando.

Referencia 51 - Cobertura 0,03%

Estoy aprendiendo mucho en el Aps y la verdad me hacen sentir tan especial, son increíbles, trabajar con este tipo de personas es muy gratificante y se aprende mucho de ellos.

Referencia 52 - Cobertura 0,03%

Intentar hablar con la clase conjuntamente haciéndoles ver que cada uno tenemos un punto fuerte, a cada uno se nos da mejor una asignatura u otra, incluso un deporte u otro o la razón es porque tenemos un mal día o mala suerte. Concienciarlos de que es un juego y son compañeros, han de respetarse y aprender a animarse entre ellos para poder alcanzar una meta que en este caso para ellos es ganar el juego.

Tanto para el caso de la niña como el del niño, hay que regañar a la clase de haber dicho esos insultos, ya que no saben el daño que pueden estar haciendo.

Referencia 53 - Cobertura 0,03%

Que son niños y se toman cualquier cosa muy en serio, lo que no llevo a verlo como un incidente pues es totalmente normal. Tal vez sería bueno realizar alguna actividad para que aprendan a controlar un poco sus emociones

Referencia 54 - Cobertura 0,03%

Tenemos que aprender a pensar los juegos que les proponemos a nuestros alumnos acorde según su edad y sus características, y si el juego no se desarrolla bien otro preparado para cortar ese y empezar otro. Por otro lado, el niño que le ha pegado el balonazo no lo ha hecho con mala intención, sin embargo al castigarlo lo han hecho sentir muy mal y tenemos que intentar evitar estas situaciones siempre y cuando esta persona no sea culpable y tal vez deberíamos haber prestado más atención al que ha sido atacado.

Referencia 55 - Cobertura 0,03%

He aprendido que la actividad física tanto para niños como adultos no debe de ser monótona, hoy, con el simple hecho de utilizar los elásticos hemos conseguido que la clase sea más divertida.

Referencia 56 - Cobertura 0,03%

Pienso que esa es una buena reacción pues el niño aprende que si se pelea se queda sin algo que le gusta, aunque lo bueno hubiera sido que el profesor hubiera hablado con el niño para explicarle que eso está mal, que el se arrepienta y sea capaz de pedirle perdón al otro.

Referencia 57 - Cobertura 0,03%

En este día he aprendido que a veces es necesario ignorar ciertas conductas de los alumnos pues darles importancia no beneficia la situación, pues por ejemplo, hoy Marta si le hubiéramos hecho más caso con su rabieta hubiera seguido con ella y en cambio, se enfadado pero al rato se le ha pasado viendo que su actitud no provocaba ningún resultado.

Referencia 58 - Cobertura 0,03%

El problema es que los niños son demasiado competitivos y que se centran más en ganar que en que sus compañeros aprendan a jugar y disfruten.

Referencia 59 - Cobertura 0,03%

He aprendido que es más importante enseñar a los niños otro tipo de juegos en los que lo importante es que participen todos los alumnos y que se olviden de que el objetivo sea ganar a alguien o ser mejor que otro.

Referencia 60 - Cobertura 0,03%

A través de este incidente he aprendido la importancia de informar a los alumnos para que conozcan distintas enfermedades, trastornos, discapacidades etc. para que conozcan la gravedad de bromear acerca de ello. Por lo que he considerado necesario la utilización de dinámicas o juegos sensibilizadores en la clase para poner solución a estas situaciones con las que nos encontramos muy a menudo.

Referencia 61 - Cobertura 0,03%

A través de este incidente he aprendido la importancia de enseñar a los niños la cooperatividad, la importancia de la inclusión, de aprender jugando y pasarlo bien todos juntos. Por ello, creo que yo como maestra evitaría estas situaciones realizando los grupos de otra forma (con juegos, actividades, azar) para así permitir que todos jueguen con todos y no les importe quien es su pareja o su grupo.

Referencia 62 - Cobertura 0,03%

A través de este incidente he aprendido que debemos realizar desde que los niños empiezan a jugar más juegos cooperativos y de participación en grupo para que los niños olviden la competición y se centren en lo que deben hacerlo, es decir, en pasárselo bien.

Referencia 63 - Cobertura 0,03%

A través de esto, creo que todos hemos aprendido que los niños pueden ser y hacer mucho más de lo que creemos si les damos la oportunidad de hacerlo, por lo que creo que vamos a realizar muchas actividades similares a esta en el ABP en las siguientes sesiones.

Referencia 64 - Cobertura 0,03%

He aprendido que en todos los casos lo mejor es hacer equipos a través del azar o con juegos, para que así todos los niños jueguen con todos y haya más compañerismo en clase y actúen como un grupo total.

Referencia 65 - Cobertura 0,03%

He aprendido que es bueno que los niños no deben ser tan competitivos y que cuando hay un problema luego hay que hablarlo con esos niños diciendo lo que han hecho mal y que deberían hacer en esos casos para que ellos también aprendan.

Referencia 66 - Cobertura 0,03%

He aprendido que con los niños se deben hacer muchos más juegos de cooperatividad y en grupo para que comprendan la importancia de pasarlo bien todos y participar con todos los compañeros independientemente de si ganan o pierden.

Referencia 67 - Cobertura 0,03%

A través de esta situación he aprendido la importancia de preparar los juegos acorde a la edad de los participantes y las características. Es decir, la Educación Física no consiste solo en poner a jugar a los niños a cualquier juego ya que puede ocasionar que la clase se descontrola. Hay que tener muy en cuenta todos los condicionantes para evitar situaciones como esta.

Referencia 68 - Cobertura 0,03%

He aprendido que siempre se puede mejorar, pero también, que a pesar de estos pequeños incidentes, de lo que más hemos disfrutado hoy ha sido de compartir este momento juntas.

Esto me hace reflexionar, de que a veces con muy poco se puede ser muy feliz.

Referencia 69 - Cobertura 0,03%

He aprendido que en estos grupos, a veces, la actividad física se transforma en socialización y entretenimiento.

Referencia 70 - Cobertura 0,03%

He incitado a todo el grupo para que disfrutara de la oportunidad que se nos ofrecía, no siempre se tiene la oportunidad de aprender de alguien autóctono de otra cultura.

Ha sido muy gracioso y divertido, se han hecho muchas bromas al respecto.

Referencia 71 - Cobertura 0,03%

En este caso más que problema yo lo llamaría suerte. Suerte de tener la posibilidad de aprender de otros.

Referencia 72 - Cobertura 0,03%

He aprendido que a pesar del tiempo que llevan juntas todas las alumnas y del respeto y confianza que se tienen unas a otras, se actúa de manera individual, nadie es capaz, aunque lo hayan pensado como yo, de hacerles ningún comentario al respecto.

Referencia 73 - Cobertura 0,03%

Hoy han asistido 10 alumnas, les he preguntado si les ha gustado la experiencia de realizar la actividad al aire libre, y me han respondido muy eufóricamente que les ha gustado mucho la experiencia, principalmente, por las relaciones sociales con otras personas de su entorno. No habían tenido la oportunidad de haber hablado nunca con ellas y ese encuentro se lo había proporcionado.

Han comentado incluso que no habían coincidido juntas en ningún momento pero que aún así, se lo habían pasado muy bien, que estaba todo muy bien organizado y que los monitores eran excelentes.

Un dato curioso que me ha llamado la atención, es que me digan que me habían echado de menos, me he emocionado incluso, ya que al principio de comenzar el APs me sentía un poco intrusa entre ellas y ahora me echan de menos, la verdad, es que son un grupo muy majo y aprendo mucho de ellas.

Referencia 74 - Cobertura 0,03%

He aprendido que la diversidad y oferta de actividades es beneficiosa para todos, y también he aprendido que con el tiempo y el deseo, se producen lazos de confianza y estima.

Referencia 75 - Cobertura 0,03%

He aprendido que en estos grupos pequeños y de personas adultas, se crean lazos de unión cuando se pasa un tiempo juntas, y que es muy satisfactorio pensar que las personas con las que has compartido ese tiempo te aprecian y tú las aprecias a ellas.

Referencia 76 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no hay que molestarse por esos motivos, que siempre hay algo que hacer.

Referencia 77 - Cobertura 0,03%

He aprendido, que para una futura docencia en cualquier materia hay que concienciarse de las individualidades del alumnado.

Referencia 78 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los conocimientos con interés se adquieren, hoy día tenemos el privilegio de tener múltiple información al alcance de nuestra mano.

En definitiva que: " poder es querer".

Referencia 79 - Cobertura 0,03%

He aprendido que para ser responsable de un grupo de alumnas en la actividad de Educación Física, hay que tener conocimientos, y materiales para poder asistir casos de este tipo, por ejemplo.(un aparato para tomar la tensión y saber tomar las pulsaciones del ritmo cardíaco).

Referencia 80 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los temas de este tipo no hay que dejarlos en el olvido, hay que pensar, investigar por todos los medios porqué ese niño actúa de esa manera, pues si es una persona que nos se conforma con nada le repercutirá en el futuro, y nosotros, los futuros/as maestros/as estamos para ayudarles

Referencia 81 - Cobertura 0,03%

Creo que hay mucho que aprender a la hora de trabajar con niños y niñas con capacidades diferentes, pues hay que conocer sus necesidades con profundidad. Un gesto muy bonito que me llevo de esta clase es que todos los niños y niñas que forman la clase tratan a estos alumnos como uno más

Referencia 82 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay ciertas cosas que hay que explicar más de una vez para que los niños las entiendan

Referencia 83 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no hay que parar una clase para resolver un incidente si no que hay que tratarlo con calma y planteando soluciones efectivas.

Referencia 84 - Cobertura 0,03%

He aprendido a reaccionar cuando los niños se meten o insultan a otros.

Referencia 85 - Cobertura 0,03%

he aprendido que desde pequeños los niños tienen sentido de la derrota y la victoria y que hay que enseñarlos a asumir ambas cosas.

Referencia 86 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños de estas edades se enfadan si no se salen con la suya o si no se les hace caso. En el futuro, en medida de lo posible intentaré hacer caso a todos los alumnos cuando den una opinión.

Referencia 87 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños miran mucho por sus amigos en estas edades y no saben "trabajar" con personas que les caen mal.

Referencia 88 - Cobertura 0,03%

Es una situación complicada, pero creo que he aprendido que es muy importante motivar a los alumnos para que realicen algo y hacer pausas y no sobrecargarlos

Referencia 89 - Cobertura 0,03%

He aprendido que ellos se dan cuenta de todo y que en cuanto haces algo diferente, captas su atención y motivación rápido.

Referencia 90 - Cobertura 0,03%

No tendría que haberme sorprendido puesto que es lo normal que todos los alumnos estén integrados correctamente, pero como mi experiencia ha sido diferente, lo he visto como algo muy positivo y de lo que aprender mucho.

Referencia 91 - Cobertura 0,03%

Que si desde el principio integras a las personas en este caso a niños como uno más desde el principio, ni el se siente diferente ni los demás lo ven como alguien diferente, sino todo lo contrario, que todos pertenecen a un mismo grupo y todos son compañeros, además aprenden a ayudar en las necesidades de cada uno .

Referencia 92 - Cobertura 0,03%

A través de como ha reaccionado el profesor principal el cual lo ha hecho muy bien, he aprendido en que hay que hablar con los alumnos y hacerles entender como se pueden ayudar entre ellos y que si trabajan juntos si van a poder conseguirlo aunque uno corra más y otro menos en este caso, aunque es aplicable a gran cantidad de situaciones.

Referencia 93 - Cobertura 0,03%

Que los niños cuando llega alguien nuevo muestran gran curiosidad hacia esas personas y por lo tanto te tienes que mostrar amable, atento y que tu también quieres saber de ellos y aprender de ellos.

Referencia 94 - Cobertura 0,03%

Una mejor reacción hubiera sido explicarle que todos los alumnos son iguales, que todos pueden realizar la misma actividad y que si alguien tiene dificultades se le ayuda para que esa persona también pueda hacer la actividad y aprender de ella.

Referencia 95 - Cobertura 0,03%

Que los alumnos tienen que aprender que todos tienen que trabajar con todos y ayudarse entre ellos, para que aquellos que tienen dificultades puedan realizar la actividad.

Referencia 96 - Cobertura 0,03%

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.

Referencia 97 - Cobertura 0,03%

He aprendido una nueva actividad de Educación Física que desarrolla o refuerza varias capacidades como el equilibrio y la agilidad.

Referencia 98 - Cobertura 0,03%

El día de hoy se han dividido en dos sesiones. En la primera sesión (1 hora) se ha ensayado nuevos pasos para el baile de fin de curso, además de recordar los pasos ya aprendidos en sesiones anteriores.

Referencia 99 - Cobertura 0,03%

Guiar a un gran grupo para que aprendan un baile.

Referencia 100 - Cobertura 0,03%

He aprendido que en actividades de movimiento corporal es importante la coordinación, el compañerismo y la organización. Sobre todo estar seguro de sí mismo para indicar correctamente los pasos.

Referencia 101 - Cobertura 0,03%

He aprendido que lo más necesario es escuchar a los alumnos para poder trabajar en sintonía, con una comodidad en el grupo y terminar así consiguiendo el resultado y sobre todo divirtiéndonos realizándolo.

Referencia 102 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no puedo permitir que una alumna intente decidir por mí, además de no dejar a un alumno participar porque antes no quería jugar. El alumno por mi parte pienso que se ha dado cuenta de que era mejor participar cuando ya se le había pasado el enfado y por ello me ha pedido si podía volver al juego.

Referencia 103 - Cobertura 0,03%

mi reacción fue coger un balón únicamente para que las niñas lo utilizaran y no se quedaran sin él y pudieran practicar en la actividad además de realizar una cola para que tanto niños y niñas practicaran las mismas veces. posteriormente les explique a estos que tanto niños como niñas deben jugar y que si ellas no saben alguna vez tendrán que aprender

Referencia 104 - Cobertura 0,03%

la necesidad de introducir los valores necesarios para que niños y niñas aprendan bajo la igualdad

Referencia 105 - Cobertura 0,03%

Pienso que no podía hacer nada que no fuese escuchar y aprender.

Referencia 106 - Cobertura 0,03%

Les he explicado que eso no puede pasar, ya que si hay contacto físico nos podemos hacer mucho daño y además nos pelearíamos. Por otro lado, también es necesario mezclar niños y niñas para que unos aprendan de los otros y haya una igualdad física.

Referencia 107 - Cobertura 0,03%

Los niños deben de estar seguros de sus pertenencias y aprender a resolver conflictos hablando como cualquier persona.

Referencia 108 - Cobertura 0,03%

Se les ha repetido varias veces más la palabra que correspondía a cada grupo hasta que se la han aprendido bien.

Referencia 109 - Cobertura 0,03%

El grupo con el que yo estaba no ha tenido este problema, pero si me hubiese tocado en el otro le hubiese insistido en que no estamos compitiendo y que lo importe es pasar un rato divertido y aprender cosas nuevas.

Referencia 110 - Cobertura 0,03%

Los chicos se han divertido con la clase y han aprendido los contenidos propuestos (lanzamientos).

Referencia 111 - Cobertura 0,03%

He aprendido que en un instante un alumno se te puede ir de las manos y que prestar atención es fundamental para la enseñanza. Por otro lado, he aprendido que los niños con algún tipo de discapacidad se apoyan en las personas con las que más tiempo pasan, en las que confían y también que es fundamental incluir a este tipo de alumnado con el resto, para aprender mutuamente unos de otros.

Referencia 112 - Cobertura 0,03%

Para futuras situaciones he aprendido que los alumnos deben jugar por encima de ganar y sobre todo, deben respetar a los compañeros y al profesorado porque no hay mayor falta de respeto que la desobediencia o violencia

Referencia 113 - Cobertura 0,03%

Para futuras situaciones he aprendido que los alumnos deben jugar por encima de ganar y sobre todo, deben respetar a los compañeros y al profesorado porque no hay mayor falta de respeto que la desobediencia o violencia

Referencia 114 - Cobertura 0,03%

He aprendido que a veces, las actitudes y comportamientos de los alumnos son un poco egoístas y es necesario dejarles reflexionar sobre su comportamiento dándoles un espacio y tiempo

Referencia 115 - Cobertura 0,03%

He aprendido que por mínima que sea la evolución del alumnado, se debe apreciar y nunca castigar, ya que las palabras y los logros que ellos ven y aprecian del docente hace mejor y evolucionar su desarrollo educativo, social y cognitivo.

Referencia 116 - Cobertura 0,03%

Ante este incidente me he alegrado ya que una simple emoción puede cambiar la actitud o incluso el interés por aprender y trabajar en alguna actividad o proyecto.

Referencia 117 - Cobertura 0,03%

La actitud, motivación e interés de la niña por aprender y comenzar con la actividad de educación física fue notable con respecto a la semana anterior que estaba con ánimo bajo y apenas jugaba o participaba.

Referencia 118 - Cobertura 0,03%

He aprendido que, un simple estado de ánimo o incluso el interés mueve mucho más que el poder, que aunque la actividad se dé mejor o peor si le pones ganas eres tú el que gana. Como el dicho dice “querer es poder” y está alumna gracias a su actitud, ha alegrado y motivado a sus compañeros en la actividad y, por su puesto, a mí, con el simple hecho de modificar su actitud para trabajar o aprender.

Referencia 119 - Cobertura 0,03%

Como cada clase, después de explicar la actividad que consistía en botar el balón hasta un cono donde cada alumno lanzaría a otro y se irían turnando después de tirar por el porter@. Brevemente, una alumna decidió no jugar por desinterés o aburrimiento. Sin embargo, fue bastante sorprendente como su compañero del mismo equipo teniendo la misma actividad, mostraba interés, ganas por aprender y por hacer la actividad. Este alumno se acercó a al compañera y le dijo ‘Tienes que ponerte a jugar, así nunca vas a aprender ni a divertirse’

Referencia 120 - Cobertura 0,03%

Ante este incidente positivo, he elogiado al alumno que se mostraba interesado por la actividad, por sus compañeros y por aprender

Referencia 121 - Cobertura 0,03%

He aprendido que todos los alumnos son iguales y que por una alumna no se puede descuidar el interés o la actividad de los demás. He aprendido que , a veces, es mejor esperar que el alumno se dé cuenta por sí mismo o por su compañeros que insistiendo ya que de esta forma solo presionas al alumno desmotivado.

Referencia 122 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cuando existen cosas iguales siempre se intenta sacar una diferencia o rasgo que destaque sobre los demás, fatídico error y que los niños una vez que visualizan el material , su mente ignora la explicación o la actividad en sí, ya que solo piensan jugar y emplear el nuevo material.

Referencia 123 - Cobertura 0,03%

He aprendido que a veces el desinterés lleva a comportamientos incorrectos y que la ignorancia o indiferencia hacia el profesor o hacia el cuidado del material es uno de los incidentes que más puede perjudicar al resto de compañeros y al docente en él aula. Planteándose así el docente si está haciendo algo mal o si sus clases son aburridas...

Referencia 124 - Cobertura 0,03%

Para futuras situaciones similares he aprendido que lo importante para el alumno debe ser divertirse y aprender no el juego en sí, el papel a desempeñar o ganar

Referencia 125 - Cobertura 0,03%

Para futuras situaciones similares he aprendido que lo importante para el alumno debe ser divertirse y aprender no el juego en sí, el papel a desempeñar o ganar

Referencia 126 - Cobertura 0,03%

He aprendido que es mejor poner en situación al alumno y explicarle por qué lo está haciendo mal, desde un enfoque de la empatía , ya que con el castigo sólo se triplicaría su desmotivación o desinterés por la actividad.

Referencia 127 - Cobertura 0,03%

He aprendido que el material se debe dar después de explicar la actividad para que se centren en el objetivo de la actividad. Por ejemplo: trabajar los 4 tipos de pases: de pecho, lanzando detrás de la cabeza, con bote o de béisbol

Referencia 128 - Cobertura 0,03%

He aprendido que el propio compañero de clase puede abrirnos los ojos más que una propia riña del profesor, ya que si su compañero piensa que quiere seguir jugando y los separa, ellos asimilan que lo están haciendo mal y que podrían estar jugando en lugar de peleando o perdiendo el tiempo.

Referencia 129 - Cobertura 0,03%

He aprendido a que no siempre se le tiene que dar la palabra a los alumnos que están insistiendo en participar todo el tiempo.

Referencia 130 - Cobertura 0,03%

He aprendido que aunque haya diversos niños que no quieran llevar a cabo el juego, se les debe motivar a que lo intenten antes de rendirse tan fácilmente.

Referencia 131 - Cobertura 0,03%

He aprendido a calmar un poco a los alumnos para que dejen hablar al resto.

Referencia 132 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no siempre hay que consentir a los niños y también cómo fomentar la participación de los alumnos.

Referencia 133 - Cobertura 0,03%

He aprendido a animar a participar a todos los niños sean de la edad que sean.

Referencia 134 - Cobertura 0,03%

He aprendido a controlar algo más los impulsos de los niños.

Referencia 135 - Cobertura 0,03%

Yo creo que he tenido una buena reacción porque he ayudado a los niños a entender que lo importante no es ganar o perder sino trabajar colectivamente en equipo aprendiendo a respetar quien a perdido y quien ha ganado, en definitiva a ser tolerantes con los resultados.

Referencia 136 - Cobertura 0,03%

Yo creo que he actuado bien porque le he hecho ver a la niña que al niño hay que tener paciencia y ayudarlo y tratarlo de la mejor manera. Pienso que la situación no se me ha complicado mucho. Porque la solución fácil habría sido poner al niño con otra niña diferente y a mí me ha parecido que la niña tiene que aprender a trabajar con todos sus compañeros.

Referencia 137 - Cobertura 0,03%

Yo he aprendido que hay que plantear juegos que sean atractivos y que motiven a los alumnos evitándose así los incidentes porque niños que se aburren son niños que se pelean.

Referencia 138 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que estar pendiente a todos los niños y ver como participan y cuanto, porque en muchos casos algunos compañeros los anulan y eso hace que pierdan las ganas por jugar y divertirse.

Referencia 139 - Cobertura 0,03%

He aprendido que ante situaciones así hay que actuar sin tener compasión con el niño, pero siempre respetándolos y tratando de mantener la forma, ya que en un momento caliente de la disputa podemos equivocarnos con los modales que usamos.

Referencia 140 - Cobertura 0,03%

No tolerar faltas de respeto a cualquiera, y menos a un niños con dificultades, he aprendido a escuchar diferentes puntos de vista de los afectados, y finalmente hemos a prendido a convencer a los niños a que vean que se han equivocado con sus acciones y que se perdonen unos a otros.

Referencia 141 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños desconocen algunos valores deportivos, y las sesiones antes de realizar actividades deportivas tenemos que enseñarles los valores a los niños que los conocen algunos, pero la mayoría no quiere aplicarlos cuando se trata de ganar o perder. La competitividad tiene sus plus y sus contras pero el respeto es ante todo, y muchos niños relacionan como el ganar más esencial que la diversión.

Referencia 142 - Cobertura 0,03%

He aprendido tanto individualmente como grupalmente que las actividades que hemos diseñado no le pueden gustar al conjunto de niños y que situaciones así vamos a encontrar muchas a lo largo de la docencia en Educación Física, hay que reflexionar qué le hizo pensar a ese niño que pasaría vergüenza haciendo expresión corporal.

Referencia 143 - Cobertura 0,03%

He aprendido nuevos métodos para rescatar a un niño que se le ha olvidado su material escolar, es una situación incómoda pero al menos conseguí que repasara algo relacionado al tema.

Referencia 144 - Cobertura 0,03%

He aprendido a demostrar autoridad, a reaccionar a tiempo para evitar males posteriores.

Referencia 145 - Cobertura 0,03%

Reclamar atención en el momento que se pasaron de ton de voz, recordarles que estamos en una biblioteca y que si vienen a este sitio es para trabajar, aprender y interactuar pero en respeto y sin pasar de tono voz.

Referencia 146 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños al no tener actividades que hacer o estudios pierden la atención y quieren hacer de todo menos tener que estar quietos y hablar en un tono de voz respetable.

Referencia 147 - Cobertura 0,03%

He aprendido que todos los niños y niñas tienen sugerencias muy válidas para mejorar el sistema de enseñanza.

Referencia 148 - Cobertura 0,03%

He aprendido a resolver situaciones en las que un niño le falte el respeto a otro.

Referencia 149 - Cobertura 0,03%

Debo estar más rápido para llamar la atención a los niños/as. También tengo que aprender a imponer algo de autoridad.

Referencia 150 - Cobertura 0,03%

Que no hay que reaccionar de malas formas ante este tipo de situaciones, sino hablar con tranquilidad y buscar la manera de que ambos aprendan algo de esa situación.

Referencia 151 - Cobertura 0,03%

En mi caso, no he aprendido nada nuevo realmente. Pero si vuelve a ocurrir algo como esto no lo dejaré pasar y hablaré con la profesora de prácticas.

Referencia 152 - Cobertura 0,03%

He aprendido a tratar a niños con dificultades de manera paciente, delicada y con amor y me ha producido una gran satisfacción el verle jugar finalmente con sus demás compañeros.

Referencia 153 - Cobertura 0,03%

Para futuras situaciones similares se debe intentar prestar atención a todos los alumnos y no caer en sus "trampas" ya que si esto vuelve a ocurrir, el niño se acostumbrará a no hacer las actividades de clase y solo querrá realizar aquellas que le gusten.

Es importante fomentar la motivación y la participación en cada uno de los ejercicios porque no siempre les va a gustar a todos por igual, de manera que hay que intentar que todos estén siempre motivados por aprender.

Referencia 154 - Cobertura 0,03%

Con este incidente he aprendido que los niños son muy sabios y que se inventan cualquier cosa cuando no quieren algo y que tienen

que saber como responder ante ellos.

Como futura docente, he podido observar que a pesar de poseer muchos conocimientos para dar las indicaciones necesarias en el proceso de aprendizaje de los niños, no puedes llevar nada preparado puesto que los niños te sorprenden cada día. De manera que, hay que desarrollar habilidades o capacidades para mejorar la toma de decisiones y actuar en cada situación de la mejor manera posible así como ser consciente de que los niños no todos poseen las mismas necesidades.

Referencia 155 - Cobertura 0,03%

De este incidente he aprendido que la motivación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de un niño de modo que esta puede repercutir tanto positiva como negativamente.

Por ello, es de vital importancia fomentarla además de propiciar el respeto, el trabajo cooperativo y la confianza entre los compañeros construyendo así un buen clima en el aula.

Referencia 156 - Cobertura 0,03%

Me he quedado bastante impresionada en la manera que este niño aprende y desarrolla sus capacidades ya que su aprendizaje "depende" de estas pegatinas, que le indican y le dan las pautas que debe seguir.

Referencia 157 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no existen barreras ni límites para enseñar a un niño. Te puede resultar más o menos difícil desarrollar una tarea con ciertos niños que presentan discapacidades, pero si quieres enseñarlos hay muchas maneras de hacer que aprendan.

Además, si no pueden realizar alguna actividad, tengo claro que al menos se debe practicar la inclusión con los niños, ya que de esta manera se sentirán bien, seguros, aceptados y motivados por aprender, y esto resulta fundamental en la educación.

Referencia 158 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los prejuicios y la discriminación son aspectos que promovemos los adultos y la sociedad en general, y que los niños aprenden inconscientemente, de manera que, como he podido observar, estos niños desde pequeños se les ha enseñado e inculcado a tratar a todos por igual y a no discriminar, algo que deberíamos seguir fomentando en todos los alumnos.

Además, es de vital importancia que tengamos presente que tiene el mismo valor el aprendizaje de actitudes y valores como el aprendizaje de contenidos.

En definitiva, todos tenemos los mismos derechos, pero no las mismas necesidades por lo que debemos normalizar el hecho de adaptar una actividad a la necesidad de cada individuo para lograr una enseñanza individualizada y colectiva al mismo tiempo.

Referencia 159 - Cobertura 0,03%

Aprendí a controlar la situación y mis propias emociones para poder llevar al grupo. Inventé "trucos" para que el nivel de ruido no aumentara excesivamente y que los niños/as que estaba en la mesa más lejana a mi, me hicieran caos y tuvieran en cuenta también.

Referencia 160 - Cobertura 0,03%

Les hice creer que era maga y les hice algunos trucos sencillos que aprendí del libro "Educando con magia" de Xuxo Ruíz. Muchos de estos trucos trabajaban precisamente contenidos que los niños y niñas tenían que estudiar, así que fue una manera divertida y apropiada de motivarlos

Referencia 161 - Cobertura 0,03%

Me he dado cuenta que en pocas sesiones me he convertido en un referente para ellos y ellas y que me tienen mucho aprecio. He aprendido que ser docente no significa únicamente transmitir conocimientos sino estar ahí por y para ellos/as. Quiero ser una profe cercana, cariñosa, que mire, escuche y quiera a su alumnado. Pienso que es algo de vital importancia en esta profesión

Referencia 162 - Cobertura 0,03%

He aprendido que como este grupo no tiene sentimiento de grupo ni sabe trabajar de forma cooperativa, es buena idea trabajar con actividades que no requieren competitividad, ya que aún no están preparados para ello

Referencia 163 - Cobertura 0,03%

He aprendido que mi predisposición y mi actitud ante cualquier actividad influye muy directamente sobre el alumnado y esto es importante tenerlo en cuenta.

Referencia 164 - Cobertura 0,03%

He aprendido que a pesar de ser niños, su vocabulario puede ser más duro de lo que debería y hay que enseñarles que eso no está bien y sobre todo que no se puede repetir.

Referencia 165 - Cobertura 0,03%

He aprendido a prever estos tipos de reacciones antes de que puedan ocurrir.

Referencia 166 - Cobertura 0,03%

Al ver el comportamiento de las compañeras, he hablado con ellos explicándoles que todos estaban ahí para aprender, y que para aprender es necesario equivocarse, haciéndoles reflexionar, además, acerca de su mal comportamiento hacia su compañero. Además, he centrado más mi atención en dicho niño ya que las otras tres compañeras no presentaban tales dificultades en la realización de los ejercicios.

Referencia 167 - Cobertura 0,03%

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.

Referencia 168 - Cobertura 0,03%

Con este incidente he aprendido que si una tarea dura más de una sesión, debemos asegurarnos al comenzar cada sesión que todos los

niños tienen asimilado y comprendido lo realizado el día anterior para poder avanzar de manera eficaz. Además, he visto muy necesario trabajar la empatía en los alumnos, que se pongan en el lugar del resto de compañeros para de este modo poder ayudarse mutuamente y realizar con éxito la tarea grupal.

Referencia 169 - Cobertura 0,03%

Para futuras situaciones he aprendido que no debemos "pasar la mano" a los alumnos que se comporten mal, ya que de éste modo no cambiarán su comportamiento. Es necesario que estos alumnos observen las consecuencias negativas que tiene comportarse así para que cambien su actitud.

Referencia 170 - Cobertura 0,03%

Considero que debería haber hablado tranquilamente con ella, explicándole que los grupos no siempre salen como uno quiere y que debemos de realizar grupos con todos los compañeros, con el fin de conocernos todos y aprender todos de todos, para que la niña comprendiera la importancia de interactuar con todos los compañeros de clase.

Referencia 171 - Cobertura 0,03%

He aprendido que, por muy mala que sea la actitud de un alumno y por mucho enfado que me provoque esa actitud, debo tener siempre presente que son niños pequeños y que es necesario ayudarles para que no tengan esas actitudes y ayudarles a reflexionar sobre las cosas de manera coherente, con el fin de evitar que se produzcan estas actitudes.

Referencia 172 - Cobertura 0,03%

Con este incidente he aprendido que al llamar la atención a algún alumno es necesario hablar a solas con él/ella de manera coherente, ya que si lo hacemos delante del resto de compañeros puede provocar que éstos se burlen de él/ella y que decida no continuar con la tarea.

Referencia 173 - Cobertura 0,03%

He aprendido que en ocasiones los alumnos pierden tanto el respeto hacia los maestros que hacen lo que quieren y esto no tiene ninguna consecuencia, lo cual empeorará la situación. Además, pienso que si un alumno no quiere realizar una actividad es por falta de motivación, y la actitud de pasotismo del profesor solo provoca una constante mayor reducción de dicha motivación.

Referencia 174 - Cobertura 0,03%

Con esta situación he aprendido que en ocasiones 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 y ver que este comportamiento inadecuado no tiene consecuencias negativas.

Referencia 175 - Cobertura 0,03%

Es cierto que es importante que los niños se sientan cómodos en el grupo en el que se encuentren pero lo que he aprendido es que no siempre les puedes dar lo que ellos quieren, que esto forma parte de la educación.

Referencia 176 - Cobertura 0,03%

Lo que he aprendido es que no siempre les puedes seguir el juego a niños que no tienen interés porque se lo quita al resto de alumno, pero que a su vez deberíamos de motivar a los que menos motivación tienen y que debemos buscar un equilibrio entre esto.

Referencia 177 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hace falta que estos niños no vean tantas diferencias entre personas de distinta raza y que eso de alguna manera debemos de hacerlo nosotros.

Referencia 178 - Cobertura 0,03%

Estos niños, es cierto que tenían unos pasos de baile muy trabajados y originales pero realmente sin respeto es como si no tuviésemos nada, y lo que he aprendido realmente es esto, que hay muchos valores que transmitir y enseñar antes que realicen los mejores pasos de baile.

Referencia 179 - Cobertura 0,03%

Lo que he aprendido es que lo que verdaderamente importaba es que ellos trabajasen 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.

Referencia 180 - Cobertura 0,03%

Además de todo lo que he expuesto anteriormente, he aprendido que no ha sido tan mala idea como creía ya que las chicas han ganado aún siendo una menos, esto ha ayudado a darse cuenta a los niños que no llevaban razón, ha podido ser una posible lección para ellos y sobre todo para ellas, han demostrado que no son peores y que si se puede.

Referencia 181 - Cobertura 0,03%

He aprendido la importancia de valores desde pequeños, porque si estos niños no tuviesen claro que un gitano o un rumano es igual que yo, ellos no podrían o no querrían permanecer al mismo equipo que una persona de una cultura diferente a la de ellos. Además me he dado cuenta de lo gratificante que es este trabajo.

Referencia 182 - Cobertura 0,03%

Si algo he aprendido con este incidente es que me parece genial que estos niños vean normal la situación por la que pasa el niño discapacitado y lo ayuden para que puedan formar parte de todas las actividades que se realicen allí, la integración y la inclusión de estas personas en nuestra vida diaria es algo natural y real, estos niños deben de estar al tanto y ser participes de algo tan frecuente como lo es esto. En otro caso lo habitual hubiese sido que se quedaran mirando al niño como un bicho raro sin prestarle atención.

Referencia 183 - Cobertura 0,03%

He aprendido que la mejor forma de hacerle ver a los niños valores tan importantes como lo es el trabajo en equipo se muestra, se enseña y transmite de la manera más sencilla posible.

Referencia 184 - Cobertura 0,03%

He aprendido que a veces los niños sacan lo mejor de ellos y que si otro día me sucede lo mismo a la inversa, puedo proponer dicha forma de hacerlo.

Referencia 185 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no siempre nos tienen que pasar incidentes malos sino que a veces nos vamos a encontrar con hechos que van a satisfacer los malos.

Referencia 186 - Cobertura 0,03%

Lo que he aprendido es que es posible 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, a mi me ha funcionado. Aunque tengo que tener en cuenta que no siempre es válido, y esto es lo que verdaderamente he aprendido.

Referencia 187 - Cobertura 0,03%

Lo que he aprendido es que a lo mejor la sociedad no ha avanzado tanto como yo creo o como debería de haber sido 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. No existe la desigualdad.

Referencia 188 - Cobertura 0,03%

La que hemos tenido, ya que a base de repetirles tantas veces lo que eran al final lo han acabado aprendiendo.

Referencia 189 - Cobertura 0,03%

He aprendido a que debería de haber formado parte de clase cuando estaba mala y no sentándola directamente.

Referencia 190 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños a veces te pueden sorprender ya que, piensas que al ser muy chicos no les irá bien en alguna actividad y que tendrían alguna dificultad pero luego te sorprenden realizando la actividad mejor de lo que esperabas.

Referencia 191 - Cobertura 0,03%

Reaccione manteniendo distancia y escuchando sobre todo a la profesora para aprender así que todas las actividades se pueden mejorar si se explican de nuevo y no por ello debemos de cambiar de ejercicio.

Referencia 192 - Cobertura 0,03%

Pues que para personas con este tipo de enfermedad, hay que tener mucha paciencia y aprender que el castigo y otros medios negativos, no son medidas óptimas para estos casos, sino que hay que saber llevarlos de otra manera y aprender muchas otras formas de llevarlo a cabo.

Referencia 193 - Cobertura 0,03%

Ha sido una situación muy bonita, porque quizás ante esta actividad planteada con un niño con dichas dificultades, no sabría aún como actuar, y sin embargo, con la ayuda de sus compañeros el niño se ha sentido totalmente integrado y yo, como futura docente, he aprendido un poco más sobre cómo actuar ante este tipo de situaciones. Así, si había alguna escena en la que el niño tenía que andar o moverse, lo he hecho del tal manera que el niño se ha sentido uno más.

Referencia 194 - Cobertura 0,03%

Pensándolo ahora más fríamente, además de la reacción anterior fuese añadido una puesta en común de la situación con todos los alumnos de clase, para que entre todos llegaran a la idea de que esa actitud no les trae beneficios y esta alumna, y el resto para otras ocasiones aprendiesen que todos somos iguales.

Referencia 195 - Cobertura 0,03%

He aprendido a manejar un poco mejor este tipo de situaciones, pues a pesar de haberme encontrado en algunas jornadas laborales externas con situaciones parecidas, cada situación es totalmente diferente y nunca sabemos lo que podemos encontrarnos.

Referencia 196 - Cobertura 0,03%

He aprendido, entre muchas cosas, a saber enfrentarme a saber desenvolverme mejor ante este tipo de soluciones si se volviesen a repetir.

Referencia 197 - Cobertura 0,03%

La mejor reacción hubiese sido ponerme directamente con él y no haber llamado a la profesora, porque esto no arregló nada. Ahí, es dónde me di cuenta, que sea el motivo por el que sea, muchas veces los profesores no dedican el tiempo necesario adaptado a la dificultad de aprendizaje de cada alumno. En muchas ocasiones, el contenido es explicado en una sesión o dos de clase y, realmente, existen alumnos que necesitan más tiempo de dedicación. No importa si damos todo el temario o no, lo realmente importante es, que demos la cantidad de conocimientos que demos, estos sean aprendidos correctamente y, consigamos que los alumnos pongan interés y ganas por elaborar los ejercicios.

Referencia 198 - Cobertura 0,03%

He aprendido que ellos mismos ya saben autogestionar sus problemas y que en caso de que se agobien siempre estarán sus compañeros para apoyar.

Referencia 199 - Cobertura 0,03%

He aprendido que desde pequeños ya los niños sienten la necesidad de ser escuchados y que haciéndoles entrar en razón, pueden comprenderse perfectamente, solo necesitan un poco de apoyo.

Referencia 200 - Cobertura 0,03%

He aprendido que entre ellos ya tienen la capacidad para resolver problemas y que nunca viene mal apoyo por su parte. No queremos inducirle una forma de pensamiento al chico del comentario ya que cada persona es libre de pensar lo que quiera pero lo que intentamos fue buscar en él un punto de vista objetivo del problema.

Referencia 201 - Cobertura 0,03%

He aprendido que siempre hay que darles oportunidades y un voto de confianza porque nos pueden sorprender gratamente con sus resultados.

Referencia 202 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que enseñar a los niños a hablar las cosas, y fomentar la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto, aceptando y dando opiniones, ya que en un futuro, cuando sean adultos, les vendrá de gran ayuda.

Referencia 203 - Cobertura 0,03%

He aprendido que la ira no puede apoderarse de mí y que debo mantener la calma.

Referencia 204 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cuando los niños se pongan cansinos, es mejor esperar a que se le pase para así poderle hacer entrar en razón.

Referencia 205 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que asegurarse de que todo el mundo se haya enterado del juego

Referencia 206 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que saber tomar las riendas de la situación cuando se alteran los niños.

Referencia 207 - Cobertura 0,03%

He aprendido que siempre hay que dejar bien explicado el juego

Referencia 208 - Cobertura 0,03%

He aprendido de este incidente que debo tener una reacción mucho más rápida si quiero tratar el problema desde un principio, aunque me sea difícil debo hacerlo correctamente en las próximas actividades que vaya a realizar con ellos, y teniendo en cuenta que no siempre voy a saber como va a reaccionar el niño. La próxima vez intentaré actuar más rápido y hablar sobre el problema con él individualmente y luego colectivamente.

Referencia 209 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cuando ocurren situaciones así, lo que debería hacer es preparar otra actividad para un próximo día y así conseguir que los compañeros se relacionen entre sí, independientemente de las edades y así hacerles ver que se puede trabajar de una manera cooperativa, aprendiendo unos de otros.

Referencia 210 - Cobertura 0,03%

He aprendido, que debo de motivar a los niños a jugar y divertirse para que no vean la actividad como un juego de competencia, es decir, que gane el mejor, ya que porque hay que motivarles para que aprendan a interactuar entre sí y no hacer las cosas como sea para llegar al objetivo.

Referencia 211 - Cobertura 0,03%

He aprendido que voy a tener a muchos niños que están influenciados por su cultura sobre el papel de la mujer, papel del hombre, etc., es decir, que cada uno es un mundo. Y que yo como futura docente, debo concienciarlos que ese pensamiento es solo un estereotipo que se ha ido construyendo hasta convertirse en una tradición permanente y que debe cambiar, porque la realidad no siempre es lo que nos enseñan, y por ello, debemos reflexionar críticamente sobre la situación tanto de la mujer como del hombre en todos los ámbitos o contextos posibles.

Referencia 212 - Cobertura 0,03%

De este incidente he aprendido que cuándo tenga que dar una clase de Educación Física debo enseñar a mis alumnos que lo más importante no es quién gane o pierda, sino disfrutar de la actividad que se está haciendo y que también es una forma de interactuar y conocer nuevos compañeros y que no hay que juzgar a otros sólo porque sean menores que nosotros.

Referencia 213 - Cobertura 0,03%

He hablado seriamente con él, haciéndole ver que en un espacio educativo no se puede mantener una conversación de ese tipo y que tiene que aprender a comportarse de manera respetuosa, puesto que era de los mayores de ahí y tenía que ser un buen ejemplo para los alumnos de Primaria.

Referencia 214 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que dar la oportunidad a los alumnos a que aprendan a solucionar las cosas por sí mismos.

Referencia 215 - Cobertura 0,03%

Pienso que la mejor reacción es hacerle reflexionar que no se trata de ganar o perder, sino de aprender disfrutando con los compañeros.

Referencia 216 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que hacerles ver a los alumnos que existen otras cosas mejores que ganar o perder, que es aprender con el resto de compañeros y disfrutar. Que para ser algo, también hay que hacer ese algo; en ese caso, para ser pillado él también debe pillar.

Referencia 217 - Cobertura 0,03%

Que tienen que jugar todos con todos y relacionarse con otras personas, no siempre ponerse en el mismo grupo los amigos. Y también he aprendido que la manera de actuar que he utilizado, ha resuelto el problema sin ocasionar ningún otro incidente.

Referencia 218 - Cobertura 0,03%

Al avanzar un poco en el juego los niños/as empezaron a divertirse y no querían dejar de jugar, con ello he aprendido que aunque en un principio pueda parecer una actividad aburrida o vergonzosa al crear un ambiente de confianza integrándonos han podido divertirse y disfrutar de la actividad.

Referencia 219 - Cobertura 0,03%

De este incidente he aprendido que hay que intensificar el trabajo en equipo y los valores de cooperación y compañerismo para concienciar más a los alumnos/as.

Referencia 220 - Cobertura 0,03%

He aprendido que conversando individualmente con los niños son capaces de entender el problema y poder ver otras posibles soluciones más adecuadas para cada situación.

Referencia 221 - Cobertura 0,03%

He aprendido que deberíamos pararnos más a reflexionar los motivos que causan estos incidentes y evitar que tengan prejuicios o hacerles ver que no hay ningún problema en realizar una actividad un niño con una niña

Referencia 222 - Cobertura 0,03%

He aprendido que debería pararme a pensar antes y hablar de forma individual porque la niña al decírselo delante de los demás me ha dicho a mí también que me calle y que no quería hablar conmigo.

Referencia 223 - Cobertura 0,03%

Con este incidente he aprendido que mediante el diálogo es posible hacer reflexionar a un alumno y que pueda cambiar o no de opinión sobre algún aspecto.

Referencia 224 - Cobertura 0,03%

No tienen bien aprendido que es cooperar entre todos y que aunque uno diga una palabra tu puedes luego asociarla a otro campo y cambiar totalmente de campo.

Referencia 225 - Cobertura 0,03%

He aprendido al no asustarme con tales accidentes, ya que la gran mayoría no son especialmente graves y al final es todo un susto y nada más.

Referencia 226 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que dialogar con nuestros alumnos y corregir sus malas actitudes y comportamientos.

Referencia 227 - Cobertura 0,03%

Pienso que la mejor reacción ha sido la mía debido a que he preguntado y se ha parado un poco la clase de forma que los niños han aprendido que no se debe arreglar un conflicto con las manos.

Referencia 228 - Cobertura 0,03%

He aprendido que todos los niños deben estar atentos a estos conflictos para que en un futuro no vuelva a pasar.

Referencia 229 - Cobertura 0,03%

He aprendido a no dejar a los niños solos, es decir, aun habiendo explicado la actividad, tener que estar un poco más "encima" y más sabiendo que son chicos, además he aprendido a tener paciencia con ellos.

Referencia 230 - Cobertura 0,03%

He aprendido a que debería haber tomado parte a su manera tipo ayudando al profesorado, con los materiales etc...

Referencia 231 - Cobertura 0,03%

He reaccionado analizando la situación para aprender para el futuro y sobre todo observando detalladamente el comportamiento tanto de la clase como de ellos 3 en particular.

Referencia 232 - Cobertura 0,03%

Saber cómo actuar cuando haya alumnos en un futuro que no quieran seguir la dinámica ya que he observado el comportamiento de los alumnos y además el de Inma y me ha servido para aprender mucho para el futuro.

Referencia 233 - Cobertura 0,03%

He aprendido que tienes que estar muy atento en todo el momento y a no parar la clase, sino, seguirla.

Referencia 234 - Cobertura 0,03%

He aprendido que a veces la edad no viene relacionada con el comportamiento y que a pesar de ser una última hora los niños estaban con energía y ganas de realizar la clase.

Referencia 235 - Cobertura 0,03%

He aprendido que está muy bien la dinámica utilizada además de enseñarles a que con una puesta en común pueden llegar más lejos que solos.

Referencia 236 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no todos los niños tienen que estar cómodos con los juegos y que no en todas las situaciones se debe forzar el jugar obligatoriamente. Sobre todo escucharlos e intentar buscar una alternativa a la actividad mencionada anteriormente.

Referencia 237 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay muchos tipos distintos de clase y de niños debido a que como todas las personas, para ellos hay tanto días buenos como malos.

Referencia 238 - Cobertura 0,03%

He aprendido que si tratas a los niños, con amabilidad y respeto, ellos lo harán mutuamente contigo.

Referencia 239 - Cobertura 0,03%

He aprendido que creando un mejor clima y comprendiéndolos y hablando con ellos se pueden entender sus problemas y poder así solventarlos.

Referencia 240 - Cobertura 0,03%

He aprendido que no todos los niños se llevan bien pero que aún así hay que enseñarles que se debe tener un mínimo respeto entre ellos.

Referencia 241 - Cobertura 0,03%

Reaccione ayudando en todo lo posible e intentando que en ese poco tiempo los niños aprendiesen todo lo posible.

Referencia 242 - Cobertura 0,03%

Que nunca se dejan de aprender cosas con ellos.

Referencia 243 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños a veces te pueden sorprender ya que, piensas que al ser muy chicos no les irá bien en alguna actividad y que tendrían alguna dificultad pero luego te sorprenden realizando la actividad mejor de lo que esperabas.

Referencia 244 - Cobertura 0,03%

He aprendido que si se les incentiva y se les motiva pueden llegar a dar todo lo que tienen.

Referencia 245 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que darles importancia pero no tanto ya que al final todos los niños se llevan sustos.

Referencia 246 - Cobertura 0,03%

Reaccioné manteniendo distancias y escuchando sobre todo a la profesora, para aprender así que en todas las actividades existe mejora posible.

Referencia 247 - Cobertura 0,03%

Pienso que la mejor reacción hubiera sido la Mía debido a que no era el profesor pero he escuchado para aprender para un futuro.

Referencia 248 - Cobertura 0,03%

Con alegría, por que he notado en el niño que se ha implicado un poquito, para aprender a anudarse los cordones.

Referencia 249 - Cobertura 0,03%

Que algunos niños muestran mucho interés por aprender cosas útiles y nuevas.

Referencia 250 - Cobertura 0,03%

El primer día, el profesor de educación física, me alertó que este niño estaba pasando por una situación muy difícil en su casa, por lo

que había que tener mucho tacto con él. Personalmente, no se que es lo que está viviendo este chaval en casa, pero creo que la opción más correcta no es la de castigarle, ya que esto no lo ayuda. Considero, que en la clase de educación física se aprenden muchísimos valores, actitudes, habilidades, a controlar las emociones, y por supuesto a jugar con los compañeros, y que podría haber sido el momento perfecto, para que este alumno se despejara y distrajera la mente. Al fin y al cabo, se trata de un niño, que muy probablemente refleje con su comportamiento lo que ve en casa.

Referencia 251 - Cobertura 0,03%

Que estos dos niños son maravillosos, ya que han incluido a su compañero sin ningún tipo de prejuicios. Estoy segura que los otros dos compañeros han aprendido valores muy importantes gracias a estos dos chicos.

Referencia 252 - Cobertura 0,03%

Probablemente, ella ha tenido que escuchar eso en su casa o en cualquier otro sitio. He aprendido que hay niños que hacen o dicen lo que ven en casa y que eso hay que controlarlo para evitar problemas mayores como el de este caso.

Referencia 253 - Cobertura 0,03%

Llegando al fin de mi experiencia APS, puedo decir que he podido aprender un montón de cosas de los niños, en este caso que al parecer he hecho un buen trabajo y de que nos vamos a echar de menos.

Referencia 254 - Cobertura 0,03%

Creo que la reacción que hemos tenido ambos, el profesor y yo, ha sido buena, ya que nos hemos detenido a resolver el problema, lo que le ha servido a los niños para aprender que cuando le echamos la culpa a alguien de algo, siempre tenemos que estar seguros.

Referencia 255 - Cobertura 0,03%

Que los niños se centren en la importancia del juego con los compañeros, dejando a un lado el ganar o el perder, el ser los mejores de la clase, y que le den más importancia a los valores que pueden aprender en las clases de educación física.

Referencia 256 - Cobertura 0,03%

Yo creía que un niño con autismo iba a ser más difícil de integrar en esta actividad de baile, pero he aprendido que por lo menos con este caso en particular que no ha sido difícil.

Referencia 257 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cuando un niño esta recién vacunado debe de guardar reposo, pero que puede cumplir otras funciones y ayudar en las clase.

Referencia 258 - Cobertura 0,03%

La mejor reacción hubiera sido hablar con ella y decirle que es necesario que este en su grupo y que participe en las actividades de clase ya que es muy importante para tener buena nota , aprender y relacionarse con los demás compañeros

Referencia 259 - Cobertura 0,03%

He aprendido que habrá niños que no quieren hacer las actividades y por lo tanto debemos de animarlos para que colaboren y hacer que disfruten y aprendan haciendo las actividades junto a sus compañeros

Referencia 260 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños tiene que hacer las actividades jugando ya que así le prestara atención y realizara las actividades

Referencia 261 - Cobertura 0,03%

He aprendido que me encontrare con muchas situaciones como estas y tendré que lidiar con ellas y siempre es mejor acercarse a los niños he intentar llamar su atención para que hagan caso

Referencia 262 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay muchas maneras de trabajar con los niños y que haciendo teatros es una forma de que empleen la imaginación y que todos colaboren juntos y sobre todo que se diviertan

Referencia 263 - Cobertura 0,03%

He aprendido que va a haber momentos que va a ser mas fácil trabajar con ellos y otras que va a ser más complicado , pero siempre hay que intentar hacer que les guste la actividad y sobre todo que colaboren todos juntos en hacerla

Referencia 264 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay muchas actividades que a los niños les gusta mucho y con la que trabajaran muy bien en grupos

Referencia 265 - Cobertura 0,03%

He aprendido que hay que tener mas controladas a las niñas que son más problemáticas y si hacen algo malo sentar a los niños y que digan lo que ha pasado y hacer de mediador con ambas partes hasta que se disculpen y solucionen sus problemas

Referencia 266 - Cobertura 0,03%

La reacción que he tenido a sido que he trabajado my bine con los niños, me he divertido mico con ellos y he logrado que se lo pasen bien y a la misma vez aprendan

Referencia 267 - Cobertura 0,03%

He aprendido que los niños trabajan mucho mejor entre ellos mismo cuando se trata de realizar una actividad que les gusta a todos y están dispuestos a participar ya sea en pareja o en grupos , con lo cual hay que hacer mas ejercicios que hagan que los niños trabajen en grupos y mejoren las relaciones entre ellos y sepan ayudarse

Referencia 268 - Cobertura 0,03%

La mejor reacción hubiera sido explicarle que no tiene que sentir vergüenza de bailar con ningún niño ya que todos somos iguales y que se trata de una actividad de clase para que ellos mismos se diviertan y aprendan a la vez

Referencia 269 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cuando sucedan estas situaciones hay que hablar con los nos y explicarles que no pasa nada que es un trabajo en grupo para aumentar la creatividad de los niños y que no pasa nada si su pareja es un niño ya que es un compañero como los demás

Referencia 270 - Cobertura 0,03%

La mejor reacción ante este situación es saber controlar a los niños y ser alguien más cercano a ellos para que los niños disfruten de hacer cosas con los docentes y aprendan divirtiéndose

Referencia 271 - Cobertura 0,03%

Lo que he aprendido es que antes estas situaciones hay que actuar de manera positiva, ser lo más cercano al niño y sobre todo hacer que se sientan bien dentro de clase

Referencia 272 - Cobertura 0,03%

He aprendido que esto me lo voy a encontrar más de una vez dentro del aula y que ante ello debo de tomar una serie de decisiones como puede ser hablar con los niños y hacerle entender las diversas situaciones que tienen las personas y que eso no es motivo para discriminarles

Referencia 273 - Cobertura 0,03%

He aprendido ha que los niños me hagan más caso y no tenga que estar llamando al profesor para que me ayude solo en momentos puntuales.

Referencia 274 - Cobertura 0,03%

he aprendido que ante estas situaciones debemos de haber con ellos y decirles que no hay uno que sea mejor que otro dentro del grupo sino que todos son iguales y que todos son ganadores en la actividad, es decir, que nadie es mejor que nadie

Referencia 275 - Cobertura 0,03%

He aprendido que es necesario que se realicen estas series de actividades para mejorar la armonía del grupo , la confianza entre ellos mismos y saquen las actividades hacia delante de manera correcta

Referencia 276 - Cobertura 0,03%

He aprendido que cuando tienes planeado una actividad y por lo que sea no puedes realizarla, tienes que buscar otra actividad que pueda suplirla.

Referencia 277 - Cobertura 0,03%

Este incidente positivo ha ocurrido porque he aprendido de la clase anterior a como controlar la situación.

Referencia 278 - Cobertura 0,03%

He aprendido que debo de intentar imaginar todas las situaciones que pueden ocurrir al hacer un ejercicio para así poder decirles a los alumnos que pueden o no hacer en dicho ejercicio.

Referencia 279 - Cobertura 0,03%

He aprendido que a los alumnos hay que darles temas que ellos entiendan para que puedan participar y si los temas no los entienden hay que intentar explicárselos para que puedan comprenderlos y colaborar en la actividad.

Referencia 280 - Cobertura 0,03%

Que si a los alumnos se le enseña de una manera divertida y entretenida se lo pasan muy bien, aprenden mucho y además tienen interés en lo que se está haciendo.

Referencia 281 - Cobertura 0,03%

He aprendido a que hay que hablar con los alumnos sobre los incidentes que ocurran, he intentar que no vuelva a ocurrir.

Referencia 282 - Cobertura 0,03%

Lo que aprendido de este incidente es que cuando los alumnos son mas mayores aprende respetarse y a ceder ante algo.

Referencia 283 - Cobertura 0,03%

He aprendido que un requisito que le podemos poner a este juego es que todos tienen que participar por lo tanto no se puede repetir

