



## Competencias adquiridas por el alumnado universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos

*University student's acquired competencies through an in service-learning proposal in physical education based on critical incidents*

### Autores

Francisco Javier Giles Girela <sup>1</sup>  
 Johan Rivas Valenzuela <sup>2</sup>  
 Carmen Trigueros Cervantes <sup>3</sup>  
 Enrique Rivera García <sup>3</sup>  
 Ricardo Martín Moya <sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Internacional de Valencia (VIU) (España)

<sup>2</sup>Universidad Autónoma de Chile (Chile)

<sup>3</sup>Universidad de Granada (UGR) (España)

Autor de correspondencia:  
 Francisco Javier Giles Girela  
 javiggr@hotmail.com

### Cómo citar en APA

Giles Girela, F. J., Rivas Valenzuela, J., Trigueros Cervantes, C., Rivera García & Martín Moya, R. (2025). Competencias adquiridas por el alumnado universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos. *Retos*, 63, 37-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.105221>

### Resumen

**Introducción:** La gestión de aula (GdA) es uno de los desafíos más importantes que enfrentan los docentes en su formación inicial. Para lograr una docencia eficaz, es fundamental que los docentes adquieran competencias en este ámbito.

**Objetivo:** Por esta razón, el presente estudio pretende analizar las competencias adquiridas por el alumnado universitario en gestión de aula, a través del análisis de los incidentes críticos generados durante su formación.

**Metodología:** Nuestro estudio se ha desarrollado dentro de un programa de Aprendizaje Servicio (ApS), puesto en práctica en el grado de Enseñanza de Educación Primaria, en la asignatura de Educación Física de la facultad de Ciencias de la Educación. El análisis se llevó a cabo utilizando una metodología cualitativa, que permitió una comprensión en profundidad de las competencias desarrolladas por los estudiantes.

**Resultados:** Los resultados obtenidos revelaron que las competencias adquiridas en gestión de aula son diversas y abarcan diferentes aspectos.

**Discusión:** En conclusión, este estudio destaca la importancia de incluir la gestión de aula como parte integral de la formación inicial del profesorado. Las competencias adquiridas en este ámbito son fundamentales para lograr una docencia eficaz y favorecer un ambiente de aprendizaje positivo para los estudiantes.

**Conclusiones:** Con base en los resultados obtenidos se concluye que el análisis de los incidentes críticos puede ser una herramienta valiosa para evaluar y mejorar estas competencias en los futuros docentes.

### Palabras clave

Aprendizaje-Servicio; Competencias; Educación Física; Formación inicial; incidentes críticos.

### Abstract

**Introduction:** Classroom management (CM) is one of the most significant challenges that teachers face in their initial training. To achieve effective teaching, it is essential for teachers to acquire competencies in this area.

**Objective:** For this reason, the present study aims to analyze the competencies acquired by university students in classroom management through the analysis of critical incidents generated during their training.

**Methodology:** Our study was conducted within a Service-Learning program implemented in the Primary Education degree, specifically in the Physical Education subject of the Faculty of Education Sciences. The analysis was carried out using a qualitative methodology, which allowed for an in-depth understanding of the competencies developed by the students.

**Results:** The results obtained revealed that the competencies acquired in classroom management are diverse and encompass different aspects.

**Discussion:** In conclusion, this study highlights the importance of including classroom management as an integral part of initial teacher training. The competencies acquired in this area are crucial for achieving effective teaching and fostering a positive learning environment for students.

**Conclusions:** The results suggest that the analysis of critical incidents can be a valuable tool for evaluating and improving these competencies in future teachers.

### Keywords

Service-Learning; Competencies; Physical Education; Initial Training; Critical Incidents.

## Introducción

Es importante que los docentes en formación reflexionen sobre su quehacer en el aula (Hart & Ramos, 2020). Gran parte del conocimiento psicológico y pedagógico general de cada docente, están relacionados con la gestión de aula (Castañeda & Villalta, 2020; Giles, Rivera & Trigueros, 2021). Existen numerosos estudios que tratan de definir qué enseñar en relación a la gestión de aula y en la formación inicial docente. Según autores como Gil, Chillón & Delgado (2016), la gestión de aula (GdA) es el proceso por el cual el docente es capaz de llevar a cabo correctamente el proceso de enseñanza aprendizaje solventando las situaciones problemáticas que puedan surgir durante el mismo; siendo en este sentido, un proceso continuo y constante (Rink, 2014). Por otro lado, en la formación inicial del profesorado, la GdA, es uno de los desafíos que todo estudiante universitario que busca una docencia eficaz debe dominar (Ortega & Fuentes, 2014). En este sentido, la adquisición de competencias docentes es un aspecto clave en su formación (Christofferson & Sullivan, 2015; Tartwijk & Hammerness, 2011). Estos mismos autores resaltan la importancia de que los programas incluyan estrategias prácticas y experiencias de aprendizaje que permitan a los futuros docentes desarrollar dichas competencias. Además, Tartwijk y Hammerness (2011), sugieren que el análisis de incidentes críticos, como situaciones desafiantes o conflictivas en el aula, pueden ser una herramienta efectiva para que los futuros docentes reflexionen sobre sus decisiones y acciones y desarrollen estrategias efectivas en GdA.

De todo ello, nace el interés de indagar en las competencias adquiridas por el alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en Educación Física (EF). Concretamente en la asignatura se producen cambios a nivel competencial que implican un mayor protagonismo del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hellín, Alfonso & Sánchez-Alcaráz, 2020). Además, autores como Giles, Trigueros & Rivera (2019), indican la necesidad de apostar por nuevas propuestas metodológicas en la asignatura en donde la educación universitaria que se reciba, procure de innovaciones sociales y culturales centradas en la formación de profesionales comprometidos con los valores cívicos, democráticos y con un alto compromiso social (Rivas-Valenzuela et al., 2021, 2024).

Como veremos a continuación el ApS es clave para el desarrollo de competencias en los futuros docentes (Calvo-Varela et al., 2019). Centrándonos en ello, según autores como Blanch, Edo & París (2020), ponen de manifiesto que la participación del alumnado universitario en propuestas de ApS es esencial para el correcto desarrollo de las mismas. En estas propuestas, en la mayoría de las situaciones que se viven en el aula se produce una autogestión personal, evidenciando el protagonismo en su educación competencial (Rodríguez et al., 2018; Bastarrica et al., 2023). Añadiendo a ello el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas como el 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).

Dirigiendo nuestra mirada hacia el desarrollo de competencias centradas en el saber ser y estar, numerosos autores (Hernández, Larrauri & Mendía, 2009; Wilczenski & Cook, 2009), indican que el ApS es ideal para trabajar las competencias emocionales (Rivas-Valenzuela et al., 2024). Completando la idea anterior, autoras como Lorenzo & Matallanes (2013), ven en el ApS un enorme potencial para desarrollar competencias sociales y emocionales en el alumnado universitario. Vemos, por tanto, que la realidad personal del alumnado puede transformarse debido a la alta carga emocional vivenciada en estas experiencias (McIlrath et al., 2019; Molina et al., 2015). Chiva et al., (2019), ponen de manifiesto la necesaria reorientación de la praxis que trabaje por 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).

Para identificar el desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado, es importante conocer las percepciones del alumnado (Cañadas et al., 2019). Varios autores destacan que la formación y las competencias del docente pueden influir en el modelo de gestión de aula, especialmente en relación a las deficiencias que presentan los docentes noveles en las tareas de gestión y resolución de conflictos (Bancotovska, 2015; Cassullo & García, 2015; Vallory, 2015). En este sentido y en relación a las propuestas de ApS, el conocimiento de las percepciones y sentimientos de los docentes en las mismas pueden

ser de utilidad para constatar las ventajas en los resultados obtenidos (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004).

Según Van Manen (2016), un incidente crítico (IC) es una situación desafiante que ocurre en el aula y que proporciona a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas y tomar decisiones informadas para mejorar su gestión de aula. Para el análisis de las sensaciones adquiridas del alumnado en el ApS, autores como Giles (2022) y Mujica et al., (2023), consideran a los IC como una herramienta útil. Este enfoque reflexivo permite a los docentes analizar el incidente desde diferentes perspectivas, considerar las posibles causas y consecuencias, y desarrollar estrategias más efectivas para abordar situaciones similares en el futuro. Además, podrían referirse también a 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. En consecuencia, ayuda a comprender las situaciones que afectan la construcción del conocimiento práctico y el significado que se le da a las experiencias de aprendizaje, promoviendo un ejercicio reflexivo para luego, analizar, explicar y categorizar sus conductas dentro de un contexto determinado (Noreña, & Cibanal, 2008).

En relación a la formación inicial del profesorado, algunos estudios han demostrado que la inclusión del IC en los programas de formación puede ser beneficiosa. Por ejemplo, en un estudio realizado por Hargreaves y Fullan (2012), se encontró que los docentes que participaron en un programa de formación que incluía el análisis de incidentes críticos mostraron un mayor desarrollo de competencias en gestión de aula y una mayor confianza en su capacidad para abordar situaciones desafiantes.

Según lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo: conocer y analizar las competencias adquiridas por el alumnado universitario desde el análisis de los Incidentes Críticos generados, a lo largo del proceso llevado a cabo en una propuesta de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje para la asignatura de Educación Física.

## Método

La metodología cualitativa se utiliza para dar respuesta a los interrogantes que buscan la exploración de conceptos o puntos de vista diferentes. Según (Krause, 1995), es un proceso dinámico que comienza con una pregunta amplia, a menudo formulada en términos generales, para luego ir refinando y volviéndose más específica a medida que se avanza en la investigación. Este enfoque destaca la importancia de partir de un interrogante que actúa como catalizador, generando un espacio exploratorio donde las respuestas no están predefinidas. A partir de ahí, y desde un carácter descriptivo, relacional, inductivo, y respetando el procedimiento analítico de indagación de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), se pretende tener una visión detallada a través de los incidentes críticos de las sensaciones del alumnado que participó en experiencias de ApS.

Una vez revisado el estado de la cuestión y en base a la reflexión crítica que hemos aportado, las bases metodológicas que hemos seguido son las planteadas por (Denzin & Lincoln, 2013), que emanan directamente de los principios marcados desde el paradigma interpretativo. Concretamente y siguiendo a (Castillo-Sanguino, 2021; Fuster, 2019), hemos tratado que el marco se ajuste a lo que se viene entendiendo como estudio fenomenológico en el ámbito social, sustentado en las teorías de (Ayala, 2008; Van Manen, 2003, 2017) que conducen a describir e interpretar la esencia de las experiencias vividas, reconociendo el significado y la importancia en la pedagogía, permitiendo además el encuentro del ser humano consigo mismo, otorgándole la posibilidad de analizar el fenómeno o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia (Fuster, 2019). Este enfoque ha posibilitado el acceso al análisis de los incidentes críticos en relación a su práctica pedagógica en la metodología del aprendizaje servicio en la Educación Física.

## Contexto de la investigación

Nuestro estudio se ha desarrollado dentro de un programa de ApS, puesto en práctica en el grado de Enseñanza de Educación Primaria, en la asignatura de Educación Física de la facultad de Ciencias de la Educación. El alumnado de la universidad participó en una propuesta de intervención desarrollada en



diferentes centros 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.

### **Participantes**

Nuestra investigación se ha desarrollado con el alumnado del grado de Educación Primaria, para la asignatura de Enseñanza de la Educación Física. Han participado un total de 7 centros educativos situados todos ellos en contextos de exclusión social de mayor o menor intensidad, siendo los nombres ficticios correspondiéndose con pedagogas del contexto. En la siguiente tabla (tabla 1), se puede observar su distribución porcentual por centros y sexos. Concretamente han participado 46 estudiantes.

Tabla 1. Distribución porcentual del alumnado en los centros participantes

Centro	HUICI	DE BURGOS	SENSAT	OTERO	S. ARBOZ	ROIG	MISTRAL
% Alumnado	43.47	2.17	10.9	19.6	10.9	10.9	2.17
Sexo Masculino	0	0	4.3	6.6	2.17	0	0
Sexo Femenino	48.9	2.4	6.6	13	8.7	10.9	2.4

Nota: Elaboración propia de los datos de investigación

Además de los criterios anteriormente mencionados, se cumplió con los valores de: honestidad, responsabilidad, rigor, abolir los conflictos de intereses y evitar las desviaciones del correcto ejercicio de la investigación. La participación en el proyecto tanto de los centros como de los estudiantes universitarios ha sido totalmente voluntaria, pudiendo justificar así la alta motivación inicial en la participación.

### **Técnicas de recogida de información**

La herramienta utilizada para producir información se ha basado en la narrativa personal del alumnado a través de la realización de un cuestionario de Google Drive, en el que el alumnado reflexionaba diariamente sobre los incidentes ocurridos (Méndez-Leite, Cortés, & Rivas, 2017; Pérez-Samaniego, Fuentes, & Devís, 2011). En él, respondía a los apartados de: narración, reacción, reflexión, problema y aprendizaje.

### **Procedimiento de análisis**

Nuestro análisis comienza a partir de corpus general de 4869 referencias, y a partir de ellas se han construido 3 categorías de análisis en base a los conceptos claves existentes realizadas con el software NVivo (Reléase) (Versión 1.6, QSR International Pty Ltd, Melbourne, Australia). La base para localizar las categorías centrales relacionadas con las competencias fue la guía docente de la asignatura de Didáctica de la Educación Física en Educación Primaria. Además, se utilizó la frecuencia de palabras para localizar los 100 conceptos más representativos extraídos de las reflexiones del alumnado. Más concretamente, llevaremos a cabo una profundización de las siguientes competencias: CG03. Identificar, formular e investigar problemas; CG08. Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares; y CG24. Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.

Todo ello, podríamos reflejar en la siguiente tabla (Tabla 2) donde podemos encontrar las competencias generales y específicas a las que haremos referencia de la guía docente de la asignatura que servirán para codificar los incidentes críticos.

Tabla 2. Competencias de la guía docente de la asignatura de Educación Física

Competencias generales
CG03. Identificar, formular e investigar problemas.
CG08. Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares.
CG24. Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.
Competencias específicas
CE02. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
CE04. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
CE07. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

Fuente: elaboración propia.



En cuanto al análisis de los datos, apoyado por el software NVivo, después de realizar una codificación inductiva desde la lectura de los incidentes críticos, se utilizó la función de las matrices de codificación, para hacer emerger las relaciones entre las diferentes categorías y las referencias cruzadas para entrelazar las categorías que interesan en cada momento del análisis y los atributos que conforman los criterios de homogeneidad y heterogeneidad que se establecieron para los participantes (Rivas-Valenzuela et al., 2021, 2024) (sexo, centro en el que se lleva a cabo el ApS, curso en el que se realiza la experiencia...). Esto permitió dar respuesta al objeto de estudio para comparar, establecer relaciones y hacer visibles las interrogantes generadas a partir de los discursos de las personas participantes.

Tras la realización de la nube de conceptos, dirigiremos nuestro análisis hacia los conceptos más representativos relacionados con las competencias específicas que están siendo analizadas. Teniendo en cuenta los 100 conceptos más frecuentes se llevó a cabo una categorización en base a los siguientes ejes o categorías (Figura 1):

Figura 1. Categorías analizadas para las competencias específicas de la Guía Docente.

Nombre	Archivo	Referencias
Habilidades específicas	1	4869
CE02. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje.	1	1720
Profesor	1	501
Escuchar	1	79
Solución	1	95
Hacer algo	1	704
Explicar	1	242
Decidir	1	99
CE04. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad	1	2335
Reunión	1	71
Preparar	1	58
Respeto	1	102
Gente	1	111
Positivo	1	66
Integración	1	67
Grupo	1	446
Lucha	1	67
Amigos	1	63
Ayuda	1	183
Jugar	1	751
Deseo	1	350
CE07. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y el	1	814
Motivación	1	154
Educar	1	190
Hablar	1	247
Pensar	1	223

Fuente: datos de la investigación. Elaboración propia a través del Software Nvivo.

## Resultados

Esta sección describe una perspectiva de las experiencias y percepciones de los estudiantes universitarios participantes del estudio en torno al desarrollo de competencias adquiridas a través de la propuesta de ApS. Desde el análisis cualitativo la marca de nube conceptual generada a partir de la frecuencia de palabras realizada, fue el primer paso del proceso de análisis, pudiendo constatar cómo los conceptos claves construyeron las categorías centrales, estarán presentes en la codificación y en esta sección. Posteriormente, se identificaron varias matrices de codificación, mostrando las categorías más representativas en los momentos que aparecen los incidentes críticos que ha tenido el alumnado durante la experiencia.

Tras la realización del ApS el alumnado mostró en sus discursos un mejor entendimiento sobre los aspectos clave a tener en cuenta para mejorar en sus habilidades en la gestión del grupo, los espacios, las actividades y los materiales y, con ello, un cambio de actitud en relación a su forma de afrontar una clase de Educación Física en educación primaria. En este contexto, aparecen las competencias CE02, CE04 y CE07 como los principales ejes en la adquisición de competencias por parte del alumnado universitario que se analizarán desde un punto de vista crítico a continuación.

## **CE02. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.**

Centrándonos en una visión general de la siguiente tabla (Tabla 3), observamos que una de las categorías más fuertes es la que hemos denominado docente, siendo un elemento clave en el discurso del alumnado. 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 referente en sus prácticas. Para ellos, es muy importante atender «...a la profesora para sí en un futuro tengo ese problema saber cómo actuar» (Inés).

Tabla 3. Matriz de codificación para la competencia CE02.

	Aprendizaje	Narración	Problema	Reacción	Reflexión
Decidir					
Escuchar					
Explicar					
Hacer					
Docente					
Solución					

Fuente: datos de la investigación, diarios reflexivos. El gradiente de color significa la intensidad con la que aparecen los conceptos en los discursos de los participantes.

El siguiente concepto más representativo es el denominado “hacer”. Asimismo, el alumnado señala «... que la maestra haya pedido que para solucionar el conflicto lo hablen entre los implicados para solucionar el problema» (Irma). En este sentido es Inés quien lo ejemplifica con «...las herramientas de control de aula que muestra el profesor en cada tarea no te lo enseñan en ningún sitio». Por lo tanto, es relevante conocer la opinión del profesorado sobre qué «...le ha parecido la actividad y si cambiarían o mejorarían algo» (Hebe). En cuanto a la dinámica dentro del aula en centros de Comunidades de Aprendizaje, Zoe, afirma que «...las aulas necesitan personas voluntarias o personal de apoyo que ayude 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). A medida que avanzan en su aprendizaje, necesitan la figura del docente para «...que me ayude solo en momentos puntuales» (Zia).

En relación a desarrollar propuestas basadas en nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje y actividades, en el presente trabajo se remarca 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 el alumnado puede llegar a dar todo lo que tiene» (Elio).

## **CE04. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.**

Siguiendo con el apartado de aprendizajes y basándonos en la siguiente tabla (Tabla 4), 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). En este sentido, aparece la importancia de plantear variantes y tener pensado cualquier problemática que pueda surgir y estar preparados ante ello (Gil-Espinosa, 2021; Turan et al., 2015).

El alumnado, hace hincapié en «...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), «...que muchos de los alumnos tampoco quieran participar en la actividad...» (Tanit). Como veremos a continuación, es importante señalar también lo que provoca estos incidentes en el alumnado, por ejemplo, encontramos que a veces, estos incidentes evidencian un sentimiento de impotencia, falta de participación o disminución del interés hacia la tarea (Hoffmann et al., 2020). Este aprendizaje adquirido por el alumnado universitario es realmente importante tal y como indica Torío et al., (2014) para que estos sean conscientes de la complejidad y sus limitaciones a la hora de diseñar correctamente un proyecto. Siguiendo en esta línea, lo primero que remarcan son temas organizativos como «...cambiar de grupos» (Elio) para intentar solucionar los incidentes (Tabla 4). 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 ayudarlo a controlar a los niños sus emociones» (Jane). 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). En este contexto, se han dado cuenta que se deben tener preparadas alternativas (Opstoel et al., 2022) 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 aquí evidenciada la tolerancia a la frustración del alumnado y que la propuesta los ponía a menudo ante incidentes críticos que no habían previsto (Campo, 2014) intentando superarlos realizando modificaciones en esa organización.

Tabla 4. Matriz de codificación para la competencia CE04.

	Aprendizaje	Narración	Problema	Reacción	Reflexión
Amigos					
Ayudar					
Grupo					
Integración					
Jugar					
Pelearse					
Personas					
Positivo					
Preparar					
Querer					
Respeto					
Sesión					

Fuente: datos de la investigación, diarios reflexivos. El gradiente de color significa la intensidad con la que aparecen los conceptos en los discursos de los participantes.

Otro aspecto que remarcan, y relacionado con tareas de gestión (Bancotovska, 2015) es que «...el material se debe dar después de explicar la actividad para que se centren en el objetivo de la actividad» (Iva), ya que un uso inadecuado de material hace «...que los niños se distraigan, no quieran escuchar...» (Julia). Por ello, es importante plantear «...juegos con materiales que sean atractivos y que motiven a los alumnos evitándose así los incidentes, porque niños que se aburren son niños que se pelean» (Julia).

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 conocer con profundidad al alumnado y sus condicionantes». En este sentido, se remarca la importancia de dialogar con el alumnado para corregir sus malas actitudes y comportamientos (Ellison et al., 2019).

En este sentido, son dos los aspectos que remarcan importantes en sus aprendizajes como el diálogo y la escucha con el alumnado. 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...», para poder «...dialogar con nuestros alumnos y conocerlo en profundidad y tener las herramientas necesarias para abordar los problemas con garantías» (Elio). Observando en esta última cita, que para el alumnado universitario prima la diversión sobre el aprendizaje en sus experiencias en los centros educativos. 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).

### **CE07. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa**

Centrándonos en la última tabla (Tabla 5), observamos que el concepto más representativo es el de “educar”. Nuestra actitud como docentes es intentar que nuestro alumnado consiga controlar sus emociones, Founaud-Cabeza, et, al (2023). 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).

Como futuros docentes, se debe tener presente que la motivación hacia la práctica deportiva es uno de los objetivos que hay que potenciar en el alumnado. Es aquí donde entra en juego el siguiente concepto, motivar. La mayoría coincide en motivar al alumnado hacia la práctica de las actividades propuestas. Así, Oda dice que intentará «...animarle a implicarse más con los juegos y sus compañeros». 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).

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).

En base 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). Así, esta misma alumna remarca la importancia de «...solucionar los problemas siempre con la ayuda del maestro». Otro aspecto importante a considerar es el refuerzo 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, remarcan la importancia de tener «...una actitud activa...» adquiriendo un papel de guía» (Julia). Por último, es importante tener en cuenta que la «...predisposición del profesorado y actitud ante cualquier actividad influyen muy directamente sobre el alumnado...» (Mila).

En cuanto a la gestión del alumnado, 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). En este contexto, aparecen los discursos de los participantes del presente estudio y muestran hacerles ver que «...hay muchas formas de resolver los obstáculos que se presentan» (Julia), y que «...hay que dar la oportunidad a los alumnos a que aprendan a solucionar las cosas por sí mismos» (Sol), 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). Son conscientes de que como futuros docentes tienen que «...aprender a solucionarlo nosotros ya que en un futuro no tendremos a nadie detrás» (Belén).

Tabla 5. Matriz de codificación para la competencia CE07.

	Aprendizaje	Narración	Problema	Reacción	Reflexión
Educación					
Hablar					
Motivación					
Pensar					

Fuente: datos de la investigación, diarios reflexivos. El gradiente de color significa la intensidad con la que aparecen los conceptos en los discursos de los participantes.

## Discusión

Al interpretar los resultados, se ha analizado la relación entre los conceptos más relevantes y las competencias adquiridas por el alumnado universitario en experiencias de ApS. A partir de las narrativas de los estudiantes y el análisis de incidentes críticos, dirigimos nuestra mirada en la competencia CE02, como hemos podido comprobar, entre las habilidades docentes, destacan la escucha y empatía con el alumnado, adquiriendo aprendizajes sobre buenas prácticas (Adi, 2019). También el alumnado, ve en la figura del docente principal un referente para aprender, en el sentido de servir como guía (Yager et al., 2020) por la experiencia adquirida durante sus años de práctica docente. Por otro lado, hacen mención a la importancia de la labor del profesorado ya que, para la mayoría de ellos, este debe facilitar, liderar y mediar entre el alumnado universitario y los colegios para el buen desarrollo del proceso (Alonso et al., 2013). Otro aspecto que parece ser fundamental es pedir retroalimentación y consejo para saber qué

se puede aprender y mejorar en el futuro como docentes (Opstoel et al., 2022). Remarcan la importancia del trabajo en equipo en cada una de las situaciones señaladas en su discurso (Margery, 2019). Otro aspecto a destacar, es optar por parte del docente por desarrollar y llevar a cabo propuestas basadas en nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje y actividades (Astudillo et al., 2020; Moliner & Alegre, 2020), Confirman la necesidad de redirigir nuestra mirada hacia nuevas propuestas en la asignatura de Educación Física, tal y como indican autores Giles, Trigueros y Rivera, (2020).

Con respecto a la competencia CE04 queda claro que para diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad es importante fomentar la motivación y la participación en cada uno de los ejercicios o actividades propuestas en las experiencias de ApS, de manera que debemos intentar que todos estén siempre motivados por aprender (Vasconcellos et al., 2020). Además, siguiendo a Mohamad et al. (2020), es fundamental conocer el contexto familiar y social de nuestro alumnado para crear un refuerzo positivo y motivar en la clase en base a sus intereses y condicionantes. 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 (Parker & Curtner-Smith, 2012).

En el contexto de la competencia CE07, y siguiendo las recomendaciones de Hoffmann et al. (2020), establecer un estado emocional óptimo durante las prácticas educativas es fundamental. La creación de un ambiente en el aula donde los estudiantes sientan confianza en todos los agentes educativos no solo mejora su bienestar, sino que también fomenta su participación activa (Vasconcellos et al., 2020). Este planteamiento resalta la importancia de la seguridad emocional como base para un aprendizaje efectivo, sugiriendo que la ausencia de un ambiente de confianza podría limitar el involucramiento de los estudiantes y su disposición a participar. En cuanto a la resolución de conflictos, se destaca la relevancia de proporcionar a los niños herramientas que les permitan resolver sus propios problemas o prevenirlos (Capllonch et al., 2018). Diversas investigaciones (Gil-Espinosa, 2021; Štihec et al., 2011) apuntan al diálogo como la estrategia más eficaz, ya que este proceso contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus acciones y sus soluciones. Este enfoque sugiere que el diálogo facilita el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, permitiendo a los estudiantes abordar conflictos de manera autónoma y constructiva (Turan et al., 2015). El aprendizaje dialógico en la educación física (EF), como observa Capllonch (2011), permite que los estudiantes dialoguen desde la argumentación, abandonando una postura meramente receptiva de autoridad. Esta metodología, respaldada por estudios adicionales (Sierra-Díaz et al., 2019), destaca el rol del docente no solo como instructor, sino como guía motivacional, catalizando el desarrollo de habilidades críticas de comunicación y respeto mutuo. Además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del docente es crucial. Como señala Fernández-Rio et al. (2020), el docente debe actuar como un guía, promoviendo un aprendizaje significativo y autónomo. En esta línea, Sevil-Serrano et al. (2022) argumentan que el docente debe hacer sentir a los estudiantes que son capaces de alcanzar el éxito en cada actividad, adaptando los juegos y las actividades para fortalecer la perseverancia y evitar el abandono de la tarea. Finalmente, Ortega y Fuentes (2014) enfatizan la importancia de una comunicación efectiva que fomente relaciones interpersonales saludables en el aula. Este aspecto subraya que una comunicación deficiente podría comprometer el desarrollo de dichas relaciones, afectando negativamente el ambiente de aprendizaje y la efectividad de la práctica docente en términos de motivación y compromiso de los estudiantes.

## Conclusiones

El presente estudio subraya la relevancia de implementar la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la formación inicial del profesorado, particularmente en áreas como la Educación Física. Los resultados obtenidos demuestran que esta metodología no solo contribuye al desarrollo de competencias prácticas, sino que también permite al alumnado universitario fortalecer habilidades críticas para la gestión de aula, tales como la escucha activa, la empatía y la resolución de problemas. Estas competencias resultan esenciales para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y adaptativo, especialmente en contextos educativos diversos donde la atención a la equidad y el respeto a los derechos humanos son fundamentales.

Además, los incidentes críticos analizados a lo largo de esta experiencia de ApS han sido determinantes para que el alumnado comprenda la importancia de adaptarse a las dinámicas grupales. Esto destaca el

valor del rol del docente como modelo y guía en el proceso de aprendizaje del alumnado universitario, lo cual remarca la importancia de contar con formadores que posean competencias pedagógicas sólidas y actitudes de liderazgo positivo. De este modo, el ApS se confirma como un medio eficaz para que los futuros docentes desarrollen habilidades de autorregulación y adaptación en escenarios complejos de aula.

Otro hallazgo importante es el refuerzo positivo continuo. Este es considerado como una práctica que fomenta un ambiente de seguridad y confianza, impulsando la motivación y la participación activa del alumnado en cada actividad de aprendizaje. La comunicación efectiva entre el docente y el alumnado emerge como un aspecto clave para facilitar la colaboración y el respeto, promoviendo un ambiente de enseñanza dialógica que no solo ayuda a resolver conflictos de manera constructiva, sino que también fortalece las habilidades de comunicación y la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo y adaptarse a los desafíos educativos. Desde la metodología propuesta, la conexión del aprendizaje académico con experiencias prácticas y valores éticos, fomenta el compromiso social y el crecimiento personal del alumnado, preparándoles para ejercer una docencia comprometida y justa que responda a las necesidades de la sociedad actual. Este enfoque formativo se presenta así, como una estrategia integral que potencia el aprendizaje significativo y el desarrollo de una visión crítica y comprometida con los futuros docentes, aportando beneficios tangibles tanto en su desarrollo profesional como en su contribución a la comunidad educativa.

## Referencias

- Adi, S. (2019). The Formation of Student Character through the Active Role of Physical Education Teachers as a Role Model. *2<sup>nd</sup> International Conference on Sports Sciences and Health*, 75-79 <https://doi.org/10.2991/icssh-18.2019.18>
- 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. <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.010>
- Astudillo, Dr. M. V., Santos Nogueira, Dr. V. dos, & Ortiz, J. A. (2020). Active Methodologies of Learning and Educational Technologies in Higher Education. *Global Journal of Human-Social Science*. Online ISSN: 2249-460x & Print ISSN: 0975-587X
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://doi.org/10.6018/rie>
- 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. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-99-103>
- Bastarrica, O., Vizcarra Morales, M. T., Martínez-Abajo, J., & López-Vélez, A. L. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar: Una revisión sistemática (University Service-Learning in school Physical Education: A Systematic Review). *Retos*, 48, 128-137. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95322>
- 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. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276/440>
- Calvo-Varela, D., Sotelino-Losada, A., y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos*, 36, 506-512. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68972>
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* [Tesis Doctoral], Universitat de Barcelona, Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/57565>
- Capllonch, M. (2011). Juega Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un 243 programa específico para comunidades de aprendizaje, con referencia: SEJ2007- 61757/EDUC. *Plan Nacional I+D+I (2007-2009)*.

- Capllonch, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Conflict resolution strategies in physical education. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 133. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.CAT.\(2018/3\).133.04](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.CAT.(2018/3).133.04)
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- 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. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484>
- Castillo-Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica educativa. *Observatorio de Bioética i Dret.*, 21(2), 65-74. [http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia\\_como\\_metodo/167](http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo/167)
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física (Teaching competences in physical education teacher initial training). *Retos*, 35, 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.21819>
- Chiva, O., Ruiz, P. J., Martín, R., Pérez-López, I., Giles, F.J., García, J., & Rivera, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. *Rev. Complut. Educ.* 30, 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa: Vol. III* (Gedisa). ISBN obra completa: 978-84-9784-307-2
- Ellison, D. W., Walton-Fisette, J. L., & Eckert, K. (2019). Utilizing the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model as a Trauma-informed Practice (TIP) Tool in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(9). <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1657531>
- Fernandez-Rio, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5). <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253>
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Founaud-Cabeza, M. P., Martín-Forcadell, S., & Canales-Lacruz, I. (2023). Emociones, acción motriz y género en el alumnado de Educación Física de Primaria (Emotions, motor action and gender in Physical Education students in Primary). *Retos*, 50, 342-348. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.98904>
- Gil, F.J., Chillón, P., & Delgado, M., (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos*, 30, 48-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.42015>
- Giles, F. J. (2022). *Educación física y comunidades de aprendizaje en primaria. Multi-casos evaluativo de una propuesta de intervención mediada desde grupos interactivos y aprendizaje servicio* [Tesis Doctoral], Universidad de Granada, Granada. <http://hdl.handle.net/10481/76040>
- Giles, F.J., Rivera, E., & Trigueros, C. (2021). Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje. *Retos*, 39, 224-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78547>
- Giles, F.J., Trigueros, C., & Rivera, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones*, 49(4), 69-87. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11729>
- Gil-Espinosa, F. J. (2021). Physical education and conflict resolution. *International Journal of Physiology, Nutrition and Physical Education*, 6(1). <https://doi.org/10.22271/journalofsport.2021.v6.i1b.2165>
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. *Aldine Transaction*, 61-62, 109-111.

- Hart, E., & Ramos, C., (2020). Gestión de aula como estrategia orientadora en el proceso enseñanza aprendizaje. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 662-673. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.294>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming, teaching in every school*. Teachers College Press.
- 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.
- Hernández, C., Larrauri, J., & Mendía, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas. *Bilbao: Fundación Zerbikas*.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion (Washington, D.C.)*, 20(1). <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos*. Revista tema de educación, 7.
- 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. <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.008>
- Margery, E. (2019). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias*. Madrid: Letrame.
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Hopia, A., & Grönlund, H. (2019). *Europe engage survey of civic engagement & service-learning activities within the partner universities*. London: Routledge, 69-80.
- Méndez-Leite, A., Cortés-González, P., Rivas-Flores, J., (2017). *Creatividad, Comunicación y Educación: Más Allá de las Fronteras del Saber Establecida*. Málaga: UMA Editorial, 151-164. <https://doi.org/10.30972/riie.8103659>
- Mohamad, J., Foazi, M., Ahmad, S., Zainuri, M., Hamid, R., & Ellumalai, G. (2020). The effectiveness of teaching and learning among physical education in secondary school teachers: Student's perception. ~ 285 ~ *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 7(4), 285-289. [www.kheljournal.com](http://www.kheljournal.com)
- 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*, Universidad de Barcelona.
- Moliner, L., & Alegre, F. (2020). Principals' attitudes, knowledge, and beliefs regarding active learning methodologies in Spain. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11). <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081134>
- Mujica, F., Gajardo, P., Osorio, A., & Salas, C. (2023). Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo. *Retos*, 49, 502-509. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97615>
- Noreña, A. L., & Cibanal, L. (2008). La técnica del incidente crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *Index de Enfermería*, 17(1), 48-52. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962008000100011>
- Opstoel, K., Prins, F., Jacobs, F., Haerens, L., van Tartwijk, J., & de Martelaer, K. (2022). Physical education teachers' perceptions and operationalisations of personal and social development goals in primary education. *European Physical Education Review*, 4, 968-984. <https://doi.org/10.1177/1356336X221102300>
- Ortega, J. L. G., & Fuentes, A. R. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimento*, 20(2), 425-444. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.42802>
- Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1). <https://doi.org/10.1177/1356336X11430655>
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes, J., & Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, vol. 17, num. 4, p. 11-42. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.24402>
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw Hill.

- Rivas-Valenzuela, J., Rivera-García, E., & Trigueros Cervantes, C. (2021). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 167-191. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n4/0718-0705-estped-47-04-167.pdf>
- Rivas-Valenzuela, J. (2024). Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del Aprendizaje-Servicio en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física, [Tesis Doctoral], Universidad de Granada, Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/90442>
- Rivas-Valenzuela, J., Álvarez, J., & Sandoval-Obando, E. (2024). La inteligencia emocional en la educación física de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Retos*, 62, 850-861. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.108231>
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- 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. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Sevil-Serrano, J., Aibar, A., Abós, Á., Generelo, E., & García-González, L. (2022). Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *Journal of Experimental Education*, 90(2). <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466>
- Sierra-Díaz, M. J., González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). *Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education*. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 10). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- Štihec, J., Videmšek, M., & Vrbnjak, S. (2011). Analysis of conflict resolution in physical education depending on a teacher's gender. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*, 41(2). <https://doi.org/10.5507/ag.2011.011>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tartwijk, J., & Hammerness, K., (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.055>
- Turan, M. B., Bahadir, Z., & Certel, Z. (2015). The Relationship with the Personal Qualities of Ability about Conflict Resolution of Physical Education and Sport Teacher Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1009>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.011>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7). <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- 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. [https://scholarworks.umb.edu/counseling\\_faculty\\_pubs/32/](https://scholarworks.umb.edu/counseling_faculty_pubs/32/)
- Yager, Z., Gray, T., Curry, C., & McLean, S. A. (2020). Pre-service teachers' gendered attitudes towards role modelling in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688774>

## Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Francisco Javier Giles Girela

Franciscojavier.giles@professor.universidadviu.com

Autor/a



Johan Rivas Valenzuela  
Carmen Trigueros Cervantes  
Enrique Rivera García  
Ricardo Martín Moya

johan.rivas@uautonoma.cl  
ctriguer@ugr.es  
erivera@ugr.es  
rmartinm@ugr.es

Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a

