

2021, Retos, 39, 224-230

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 ([www.retos.org](http://www.retos.org))

## Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje

### University Students' classroom management in a proposal of Service Learning in Physical Education in Learning Communities

Francisco Javier Giles Girela, Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes  
Universidad de Granada (España)

**Resumen.** El artículo tiene por principal objetivo analizar las percepciones del alumnado universitario sobre la Gestión del Aula en una experiencia de Aprendizaje-Servicio realizada en centros de Comunidades de Aprendizaje. El contexto de la investigación se sitúa en seis centros educativos que acogen mayoritariamente alumnado en situación de exclusión social y, en el alumnado de la asignatura de Didáctica de la Educación Física de la titulación de Grado en Enseñanza Primaria. Metodológicamente la producción de información se ha realizado mediante la narración de incidentes críticos por parte del alumnado universitario, analizados cualitativamente mediante el análisis categorial de matrices de codificación con el software NVivo. Los principales hallazgos de la investigación se centran en la necesidad de utilizar metodologías disruptivas, del tipo del Aprendizaje-Servicio, para mejorar las competencias de gestión en la formación inicial. Además, visualizan que los principales problemas de gestión se centran en la resolución de conflictos y en la interacción con el grupo, así como la dificultad que entraña atender la diversidad en el aula de Educación Física. Por último, todos reconocen el gran aporte que tiene esta metodología para su formación como docente, considerando indispensable el contacto con la realidad del aula a lo largo del proceso formativo.

**Palabras clave:** gestión de aula, incidentes críticos, aprendizaje servicio universitario, comunidad de aprendizaje, educación física.

**Abstract.** The main purpose of this report is to analyse university students' perceptions about Classroom Management in a Service-Learning experience carried out in Community Learning schools. The context of this research is represented by six schools mainly hosting students in a social exclusion situation, in Didactics of Physical Education of Primary Education Degree. Methodologically, information was obtained through critical incident narratives of university students, analysed qualitatively through the categorical analysis using coding matrices with NVivo software. The main research findings focus on the need to use disruptive methodologies, such as Service-Learning, in order to improve management skills in initial training. In addition, they outline that the main management problems are centred on conflict resolution and interaction with the group, as well as the difficulty of attending diversity in Physical Education classroom. Finally, everyone recognizes the great contribution of this methodology to their teacher training, as they consider contact with the reality of the classroom as essential throughout the training process.

**Keywords:** classroom management, critical incidents, university service learning, learning community, physical education.

### Introducción

Respecto a la formación inicial, en la educación superior, se han producido muchos cambios a lo largo de estos años (Valverde, Vargas & Salas, 2018). 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). Si tuviéramos que decidimos por una de todas las preocupaciones que invaden al docente novel, la 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. 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 & Olivia, 2019). Uno de los puntos de mayor fricción y problemas presentados en el aula de Educación Física, es la resolución de conflictos; temática ampliamente estudiada en la Educación en general y en la Educación Física 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 gestión de aula, 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.

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).

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).

Fecha recepción: 25-03-20. Fecha de aceptación: 11-06-20  
Francisco Javier Giles Girela  
[javiggr@hotmail.com](mailto:javiggr@hotmail.com)

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 et al., 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. 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.

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 Aprendizaje Servicio Universitario, 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, Arandía, 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.

Según lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivos: conocer y analizar las percepciones, sentimientos y estrategias utilizadas por el alumnado universitario en la gestión de aula en la asignatura de Educación Física, desde el análisis de los Incidentes Críticos generados, a lo largo del proceso llevado a cabo en un proyecto de ApS en CdA.

### **Contexto de la Investigación**

Dicha investigación se desarrolla dentro de un programa de Aprendizaje Servicio Universitario (ApSU), puesto en práctica en la asignatura de Educación Física para el Grado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada,

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

### Participantes

Esta 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 (Tabla 1), se puede observar su distribución porcentual por centros y sexos.

Han participado un total de 6 centros educativos situados todos ellos en contextos de exclusión social de mayor o menor intensidad (los nombres son ficticios y se corresponden con pedagogas de nuestro contexto). Como podemos observar en la tabla 1, Huici es el centro más demandado frente a Mistral y De Burgos que han tenido solo una alumna. Respecto al sexo de los participantes, cabe destacar la predominancia mayoritaria del sexo femenino, un tema que sería interesante analizar el porqué de esta situación.

Tabla 1.  
Distribución porcentual de estudiantes por centro y sexo.  
Fuente: Datos de la investigación, elaboración propia.

Centro	Roig	Otero	Mistral	Huici	S.Arboz	De Burgos
Nº Alumnos	12,2	21,95	2,4	48,9	12,2	2,4
Sexo Masculino	0,0	7,31	0,0	0,0	2,44	0,0
Sexo Femenino	12,2	14,64	2,4	48,9	9,76	2,4

### Metodología

Podríamos decir que hemos trabajado con un ApSU equilibrado, en la que tanto el alumnado universitario como el alumnado del centro y docente se han beneficiado por igual, es decir existe una equivalencia entre el servicio prestado y el aprendizaje realizado.

Nuestra investigación se encuentra dentro de la tradición interpretativa ya que nos centramos en comprender cómo se sienten los docentes universitarios en este ámbito y cómo lo experimentan (Garrick, 1999; van Manen, 1990). Partiendo del paradigma interpretativo y con un enfoque fenomenológico, teniendo en cuenta nuestro objetivo de investigación, nos hemos centrado en analizar cualitativamente los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los incidentes críticos 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.

### Técnica de recogida de información

Para la producción de la información se ha llevado a cabo el análisis de la narrativa personal del alumnado a través de la realización de incidentes críticos vividos a lo largo del proceso (Rivas, Leite & Cortés, 2011; Samaniego, Miguel & Devis, 2011). Para la recogida de la 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). Añadimos ade-

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

### Procedimiento de análisis

Apoyándonos en el software NVivo 12, hemos iniciado el análisis 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 1):



Figura 1 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 2):

GESTIÓN DE AULA	1708 referencias
CATEGORÍA	REFERENCIAS ANALIZADAS
1. Actividad	89
2. Juego	78
3. Clase Grupo, compañeros	80
4. Profesor, docente, maestro	210
5. Situación	120
6. Problema	115
7. Tiempo	90
8. Educación	59
9. Equipo	53
10. Comportamiento	35
11. Atención	93

Figura 2. Categorías analizadas en gestión de aula.  
Fuente: Datos de la investigación, elaboración propia.

Tras la realización del árbol de nodos (Figura 2), se llevó a cabo una matriz de codificación que relacionaba las categorías del árbol con los momentos señalados anteriormente (aprendizaje, narración, problema, reacción y reflexión).

### Análisis de los resultados

La siguiente tabla (Tabla 2) muestra las categorías más representativas en los cinco momentos de los incidentes críticos que ha tenido el alumnado durante la experiencia.

Centrándonos en una visión general de la tabla, observamos que la categoría que presenta mayor número de refe-

Tabla 2.  
Matriz de codificación momentos en los incidentes críticos.  
Fuente: datos de la investigación, IC diarios reflexivos.

	Aprendizaje	Narración	Problema	Reacción	Reflexión
Actividad					
Juego					
Clase, grupo, compañeros					
Profesor, docente, maestro					
Situación					
Problemas					
Tiempo					
Educación					
Equipo					
Comportamiento					
Atención					

rencias 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 frecuen-

cia 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. 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 alumnado 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 & 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; y Vallory, 2015).

Al 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.

## Conclusiones

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 límite siempre hay que aceptarla, pero 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 facilitarían el aprendizaje del alumnado.

## Referencias

- 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.
- 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.
- 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.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/57565>
- 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. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- 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.
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465–472
- 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 6th grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 262-271.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- 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.
- Espinosa, F. J. G., Garzón, P. C., & Noguera, M. Á. D. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 48-53.
- Fernández-Río, 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.
- 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. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.017
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4)
- Garrick, J. (1999). Doubting the philosophical assumptions of interpretive research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 147-156. doi:10.1080/095183999236222
- 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.
- 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.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. *Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Kelder, S. H., Mitchell, P. D., McKenzie, T. L., Derby, C., Strickmiller, P. K., Luepker, R. V., & Stone, E. J. (2003). Longterm implementation of the CATCH physical education program. *Health Education Behavior*, 30, 463-475.
- 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.
- 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.
- Ortega, J. L. G., & Fuentes, A. R. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimiento*, 20(2), 425-444.
- 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.
- 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.
- 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.
- Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la Educación Física. *Revista Digital*, 10(75). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd75/estrateg.htm>
- Samaniego, V. P., Miguel, J. F. & Devis, J. D. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 17(4), 11-42.
- 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.
- Tapias, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Torío, S., Peña, J. & Hernández, J. (2014). Aprendizaje Servicio como entrenamiento al emprendimiento social: una experiencia universitaria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 504-511.
- 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. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.011>
- 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.
- Wong, H., & Wong, R. (2009). *How to be an effective teacher, the first days of school* (4th ed.). Mountain View, CA: Harry K. Wong.
- 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.