



Prosocialidad y percepción de la Educación Física en alumnado de Educación Primaria: el diario reflexivo. Aprendizaje-servicio intergeneracional

Prosociality and perception of Physical Education in Primary School students: reflective diaries. Intergenerational service-learning

Autores

Encarnación E. Ruiz-Montero ¹
Oscar Chiva-Bartoll ²
Horacio Sánchez-Trigo ³
Pedro Jesús Ruiz-Montero ¹

¹ Universidad de Granada (España)

² Universitat Jaume I, Castellón (España)

³ Universidad de Sevilla (España)

Autor de correspondencia:
Pedro Jesús Ruiz-Montero
pedrorumo@ugr.es

Cómo citar en APA

Ruiz-Montero, E. E., Chiva-Bartoll, O., Sánchez-Trigo, H., & Ruiz-Montero, P. J. (2025). Prosocialidad y percepción de la Educación Física en alumnado de Educación Primaria: el diario reflexivo. Aprendizaje-servicio intergeneracional. *Retos*, 71, 655–668. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.116938>

Resumen

Introducción: cada vez es más necesario contextualizar el envejecimiento poblacional y la necesidad de fomentar una visión positiva de la vejez desde un contexto educativo temprano.

Objetivo: analizar competencias prosociales y la percepción de la clase de educación física (EF) en alumnado de educación primaria (EP).

Metodología: han participado un total de 40 participantes del último curso de EP, los cuales han realizado una intervención ApS de 10 semanas con personas adultas-mayores de un centro de día. La metodología de investigación ha tenido un carácter cualitativo y la herramienta principal para obtener la información ha sido el diario reflexivo.

Resultados: diversas categorías prosociales parecen haberse movilizado en relación con las competencias trabajadas por el alumnado participante (empatía, sociabilidad y respeto), aunque donde más evidencias se muestran es en torno a la positiva percepción que estos adquieren respecto a la clase de EF.

Discusión: en convergencia con estudios similares, una intervención educativa con alto impacto experiencial, junto a un colectivo de adultos-mayores, favorece un cambio de percepción en alumnado de EF en EP a través de la metodología ApS.

Conclusiones: una reflexión cualitativa tras una intervención intergeneracional de ApS se muestra como una herramienta eficaz para recoger las principales percepciones de alumnado de EP durante la clase de EF.

Palabras clave

Empatía; sociabilidad; respeto; envejecimiento; actividad física.

Abstract

Introduction: it's becoming more important to understand population aging and to promote a positive view of old age, starting from early education.

Objective: to explore prosocial skills and how primary school students perceive physical education (PE) classes.

Methodology: a total of 40 final-year primary students took part in a 10-week service-learning (SL) project with older adults at a day center. The research followed a qualitative approach, and the main tool used to gather information was a reflective journal.

Results: several prosocial traits seem to have been activated through the project, especially empathy, sociability, and respect. However, the clearest impact was seen in how students developed a more positive view of PE classes.

Discussion: similar to other studies, this type of educational experience—working closely with older adults—can help change how students see PE. The hands-on, meaningful nature of the SL approach plays a key role in this shift.

Conclusions: reflecting on an intergenerational SL experience is a useful way to understand how primary students feel about their PE classes and what they take away from them.

Keywords

Empathy; sociability; respect; aging; physical activity.

Introducción

Las conductas prosociales se definen como aquellos comportamientos voluntarios orientados a beneficiar a otras personas, incluyendo dimensiones como la empatía, el respeto, la cooperación, la sociabilidad o el altruismo (Badenes-Ribera et al., 2023; Caprara et al., 2006). Estas habilidades configuran un núcleo esencial de los valores cívicos, fundamentales para la construcción de una ciudadanía activa, justa y solidaria. Su desarrollo durante la infancia y la adolescencia resulta especialmente relevante, ya que son etapas sensibles en las que se consolidan actitudes, formas de relación y estructuras de pensamiento social (Chiva-Bartoll et al., 2020).

La escuela, como principal agente de socialización después de la familia, desempeña un rol decisivo en la formación de estas competencias cívicas. A través de experiencias educativas adecuadas, puede fomentar relaciones interpersonales respetuosas, promover el reconocimiento de la diversidad y cultivar el sentido de responsabilidad social (Coelho & Menezes, 2021). En este sentido, estudios recientes han demostrado que intervenir sobre la prosocialidad en etapas escolares no solo favorece el bienestar emocional del alumnado, sino que también mejora el clima escolar, la cohesión grupal y el rendimiento académico (Adank et al., 2024; Capella-Peris et al., 2021; Ruiz-Montero et al., 2024).

En cuanto al área de Educación Física (EF) como contexto idóneo para el fomento de la prosocialidad, hay que destacar que constituye un entorno pedagógico privilegiado para el desarrollo de competencias prosociales, gracias a su carácter experiencial, cooperativo y emocionalmente implicado. La interacción constante entre iguales, la necesidad de resolver conflictos, colaborar en equipo y respetar reglas comunes, convierte a esta área en un espacio óptimo para promover valores como la empatía, la cooperación o el respeto mutuo (Capella-Peris et al., 2021; Chiva-Bartoll et al., 2020).

A diferencia de otras asignaturas más centradas en el rendimiento cognitivo individual, la EF propicia dinámicas grupales donde el contacto físico, la comunicación y el apoyo emocional resultan claves para el éxito colectivo. Estudios recientes han evidenciado que este contexto favorece el aprendizaje de normas sociales, el juego limpio y la aceptación de la diversidad, consolidando el rol de la EF en el desarrollo socioemocional del alumnado (Adank et al., 2024; Pérez-Ordás et al., 2021; Santos-Pastor et al., 2021).

Junto a la EF, otro elemento fundamental es la metodología para usar en el desarrollo diario de las sesiones en esta área. En este caso, el Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta pedagógica transformadora se plantea como un modelo pedagógico que integra el aprendizaje académico con la realización de un servicio a la comunidad, promoviendo una formación activa, reflexiva y comprometida del alumnado (Blanco & García-Martín, 2021; Drewery & Lollar, 2024). En la etapa de Educación Primaria (EP), el ApS representa una herramienta pedagógica especialmente valiosa, ya que permite a los niños y niñas conectar los contenidos curriculares con situaciones reales, desarrollando un aprendizaje significativo y con sentido social.

Numerosas investigaciones han destacado su potencial transformador para el desarrollo integral del alumnado, impactando positivamente tanto en el plano cognitivo como en el social y emocional (Chiva-Bartoll et al., 2021; Coelho & Menezes, 2021; Deeley, 2022; Granero-Marmolejo et al., 2025). En particular, estudios recientes muestran cómo el ApS favorece la adquisición de competencias prosociales, como la empatía, la solidaridad o la responsabilidad, y fomenta el compromiso cívico desde edades tempranas (Calvo Varela et al., 2019; Ruiz-Montero et al., 2022). Estas experiencias permiten al alumnado vivenciar su capacidad de contribuir activamente al bienestar colectivo, fortaleciendo su identidad como ciudadanos responsables y solidarios.

Respecto a experiencias de ApS desde la EF con población adulta-mayor, hay que destacar que el desarrollo de proyectos de ApS en esta área pueden orientarse a ofrecer actividades físicas a personas adultas-mayores. De la misma manera, ApS en EF con este sector poblacional ha demostrado ser altamente efectivo para fomentar competencias personales y sociales en el alumnado implicado. Este tipo de experiencias permiten al alumnado aplicar sus aprendizajes en contextos reales, facilitando la interacción con colectivos que requieren atención específica y cuidado respetuoso (Guerra-Marmolejo et al., 2024; Ruiz-Montero et al., 2024).

En el caso del alumnado de EP y, en menor medida, de adolescentes, la participación en actividades de EF dirigidas a personas adultas-mayores se ha asociado con mejoras en la empatía, el respeto, la sociabilidad y la responsabilidad. Estas competencias se desarrollan a través de dinámicas cooperativas, adaptación de tareas y resolución conjunta de desafíos físicos, generando una conciencia activa del valor de ayudar a otros (Chiva-Bartoll et al., 2020). Asimismo, investigaciones recientes han evidenciado que este tipo de intervenciones mejora la percepción del alumnado hacia la propia asignatura de EF, al percibirla como útil, significativa y socialmente relevante (Moreno-Murcia et al., 2009; Ruiz-Montero et al., 2024).

Diversos estudios han mostrado que el alumnado valora más la EF cuando los contenidos trabajados tienen una aplicación real en la comunidad, especialmente cuando implican ayudar a otras personas (Chiva-Bartoll et al., 2020; Ruiz-Montero et al., 2024). La participación en experiencias de ApS vinculadas a la EF incrementa la percepción de utilidad de esta asignatura y refuerza su importancia en el currículo escolar.

El alumnado experimenta una mayor motivación y compromiso cuando comprende que lo aprendido en clase repercute directamente en el bienestar de otras personas, como ocurre en actividades con personas adultas-mayores. Esta conexión con la realidad social convierte la EF en un espacio para la acción significativa y el desarrollo cívico (Moreno-Murcia et al., 2009; Pérez-Ordás et al., 2021).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y a partir del análisis cualitativo de los diarios reflexivos elaborados por el alumnado, el presente estudio centra su análisis en tres dimensiones clave de las conductas prosociales: empatía, respeto y sociabilidad, en coherencia con la estructura del cuestionario de conducta prosocial (CCP) (Martorell-Pallás et al., 2011). Estas competencias resultan esenciales en la formación ciudadana del alumnado, ya que permiten establecer relaciones sociales saludables, reconocer las necesidades del otro y actuar en consecuencia desde la cooperación y el cuidado mutuo (Badenes-Ribera et al., 2023; Caprara et al., 2006).

Si bien existen evidencias sobre los beneficios del ApS en el ámbito de la EF, siguen siendo escasos los estudios que analicen de forma específica estas dimensiones en alumnado de EP especialmente en experiencias de servicio vinculadas a colectivos socialmente sensibles como las personas adultas-mayores. En este sentido, el presente trabajo busca aportar evidencia empírica sobre el potencial del ApS aplicado en EF para estimular estas competencias clave y consolidar así una educación más inclusiva, ética y comprometida socialmente desde las etapas escolares iniciales. Por todo ello, el objetivo de este estudio se centra en analizar la repercusión educativa que una intervención ApS con personas adultas-mayores tiene sobre tres dimensiones específicas de las competencias prosociales —empatía, respeto y sociabilidad— así como sobre la percepción de la clase de EF en alumnado de EP. Para ello, se emplea como instrumento cualitativo principal el diario reflexivo del alumnado. Los hallazgos del presente estudio permitirán comprender cómo estas experiencias intergeneracionales contribuyen tanto al desarrollo socioemocional del alumnado como a una revalorización crítica de la EF desde una perspectiva ética y comunitaria.

Método

Este estudio forma parte de una iniciativa de innovación e investigación educativa implementada en colaboración con un centro de día para personas adultas-mayores con deterioro cognitivo, en fase inicial (fase preventiva).

Participantes

El estudio contó con la participación de 40 estudiantes (24 niñas y 16 niños), quienes vivenciaron una intervención pedagógica centrada en una metodología experiencial basada en ApS, que promovía un aprendizaje más activo y significativo. No se establecieron criterios específicos para la selección del alumnado, ya que la participación en el proyecto ApS era preceptiva al estar aprobado por el claustro del centro educativo participante; sin embargo, la implicación del alumnado en la realización de los diarios fue totalmente voluntaria y necesitó el permiso de los tutores legales.



Bajo la supervisión de profesorado especializado en ciencias del deporte y profesionales del ámbito social y sanitario, se diseñó e implementó un programa de ApS con sesiones de actividad física adaptadas a un grupo en desventaja social como es el de personas adultas-mayores.

La metodología ApS ha demostrado su eficacia para fomentar una conciencia crítica y social entre los estudiantes, al tiempo que promueve el bienestar físico y emocional de las personas mayores. Estudios recientes han demostrado que las intervenciones de actividad física multicomponente mejoran significativamente la condición física y la calidad de vida física-mental de las personas adultas-mayores, especialmente cuando se integran en contextos comunitarios y educativos (León-Olivares et al., 2019). En particular, de Oliveira et al. (2023) demostraron que los programas de ejercicio físico supervisados no solo mejoran la función física, sino que también refuerzan el sentido de pertenencia y la interacción social de las personas adultas-mayores.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo, utilizando el análisis de contenido como metodología principal. Este enfoque permite una exploración en profundidad de las experiencias, rutinas y percepciones de las personas mayores, facilitando una comprensión contextualizada de sus realidades sociales (Ruiz-Montero et al., 2020). Como técnica de recopilación de datos se utilizaron diarios reflexivos escritos por los participantes en el proyecto.

El estudio fue aprobado por un Comité de Ética (n.º 3516/CEIH/2023), lo que garantiza el cumplimiento de los principios éticos de la investigación. Para mitigar posibles sesgos, se implementaron estrategias como la creación de diarios reflexivos guiados por un profesor externo. Además, se obtuvo el consentimiento informado de las familias de los estudiantes participantes. La intervención se llevó a cabo en el Centro de Día AFA Fuengirola, Málaga.

El diario reflexivo como herramienta para la recogida de información

El diario reflexivo se empleó, en el presente estudio, como instrumento principal para la recogida de datos, dado su valor pedagógico en el fomento de la autorreflexión y el pensamiento crítico del alumnado respecto a sus propios procesos de aprendizaje. Para que un enfoque educativo responda a una perspectiva crítica y transformadora, es fundamental incorporar métodos de evaluación que promuevan la reflexión consciente del alumnado, la toma de conciencia de las realidades sociales, el fomento de la autonomía y una comprensión más profunda de los aprendizajes (Zubillaga et al., 2025).

Los diarios reflexivos se elaboraron de forma paralela a la intervención y se centraron en los aspectos observados durante el desarrollo de esta. En el contexto de estudiantes de EP de un centro educativo de carácter público con el contenido de la asignatura citada, el alumnado participante reflexionó sobre las vivencias personales, imprevistos e incidentes surgidos durante su interacción con las personas adultas-mayores, así como sobre su capacidad para afrontarlos.

Cumplimentar esta herramienta cualitativa no solo fomenta la adquisición de habilidades sociales, éticas y cívicas, sino que también fortalece la interacción del alumnado con su entorno más próximo. Esta práctica reflexiva contribuye a dar sentido a su experiencia vivida, facilitando una comprensión más profunda de su aprendizaje y promoviendo una actitud crítica y transformadora. El diseño de este instrumento contempla una estructura fácil a la hora de recoger información acerca de la experiencia personal del alumnado implicado en una experiencia ApS (Deeley, 2022).

Se recopilaron 40 diarios reflexivos, generando un conjunto de 70 páginas de transcripciones que sirvieron de base para analizar el desarrollo de las competencias prosociales en el alumnado participante.

Para su elaboración, en esta experiencia, se orientó al alumnado mediante cuatro apartados que albergaban diversos aspectos, tales como: a) un hecho relevante o suceso durante cada sesión ApS, b) reacción ante el citado suceso, c) factores desencadenantes de dicho suceso, y d) aprendizaje obtenido tras el citado suceso de cara al futuro. No se realizaron indicaciones específicas sobre la extensión de las respuestas a los distintos apartados; si bien, es cierto, se pedía reflexión abierta y sincera en las descripciones de las respuestas de los apartados con el fin de que las respuestas tuvieran más calidad que cantidad de palabras.

Para preservar la confidencialidad y proteger la identidad de los participantes, se asignaron seudónimos personalizados a cada alumnado, respetando en todo momento su identidad de género y personal.

Procedimiento del programa de ApS

La intervención se organizó a través de la asignatura de EF, abordando componentes y resultantes de las capacidades físico-motrices como la flexibilidad, la fuerza muscular, la agilidad y la capacidad cardiorrespiratoria. Estas actividades se adaptaron a las funcionales de las personas adultas-mayores y fueron supervisadas por el personal del centro.

La ejecución de la citada intervención ApS se estructuró en dos sesiones semanales de EF, de 45 a 50 minutos de duración cada una, a lo largo de 10 semanas, durante el segundo y tercer trimestre del curso 2022/2023. Las sesiones de intervención fueron diseñadas por el profesorado y explicadas detalladamente al alumnado de 6º de EP participante, asegurando de que comprendieran claramente las actividades que realizarían con las personas adultas-mayores en el centro de día. El contenido de las sesiones se centró en mejorar la condición física del propio alumnado y del colectivo adulto-mayor, así como adaptarse tanto a las capacidades físico-motrices del alumnado como a las necesidades específicas de los adultos-mayores. El día de la colaboración, y antes de la visita al centro de día, el profesorado distribuyó fichas con los ejercicios que detallaban las actividades a realizar. Esto garantizó que el alumnado estuviera completamente preparado, prepararan materiales y supieran exactamente qué trabajar durante su interacción con las personas adultas-mayores; ya en el centro, a cada alumno/a se le asignó una persona adulta-mayor, manteniendo una proporción de un alumno/a para cada usuario. Todas las actividades se realizaron bajo la estrecha supervisión del profesorado involucrado y el personal del centro de día; llevándose a cabo con el fin de dirigir al alumnado con la máxima eficacia y satisfacción posible. Esta supervisión consistía en comprobar como las actividades diseñadas en tiempo se llevaban a cabo de manera organizada, constatando, al mismo tiempo, que se desarrollaban con seguridad tanto para alumnado como colectivo adulto-mayor, a la vez que eran ejecutadas correctamente.

La intervención intergeneracional de ApS, dirigida a adultos-mayores de 55 años o más, también se diseñó para combatir las desigualdades sociales y las barreras cotidianas con las que enfrenta esta población, a menudo olvidadas por la sociedad.

Proceso de análisis de datos

Este estudio adoptó un enfoque de análisis de contenido cualitativo, centrado en identificar la presencia o ausencia de características específicas en textos de las respuestas de los estudiantes. Esta metodología permite una interpretación profunda de los datos recopilados, lo que facilita una comprensión más completa de los fenómenos sociales analizados (Salvador-García et al., 2022). Mediante este enfoque, se examinaron los diarios reflexivos del alumnado para detectar manifestaciones de liderazgo prosocial y sus percepciones hacia la EF al trabajar con personas adultas-mayores durante la intervención ApS. Para garantizar el anonimato de los participantes, a cada estudiante se le asignó un código, que se utilizó para etiquetar sus entradas en el diario reflexivo. Estos códigos se conservaron en las citas presentadas a lo largo del presente estudio.

El procedimiento analítico se estructuró en tres fases: descubrimiento de datos, codificación y relativización. En la etapa inicial, se identificaron los temas emergentes y el texto se segmentó en unidades de contenido más pequeñas para el análisis descriptivo (Flick, 2014; Ruiz-Montero et al., 2023). Este proceso, conocido como condensación, consistió en sintetizar las respuestas originales sin perder el significado esencial de cada unidad. La tabla 1 muestra el sistema de categorías y subcategorías que emergió del análisis. Las siguientes categorías y subcategorías se definieron a partir de un proceso deductivo-inductivo que emergió del análisis interpretativo de los datos recogidos en los diarios. Las categorías fueron extraídas deductivamente de los conceptos generales y literatura que conforman las dimensiones que constituyen el cuestionario prosocial de Martorell y González (2011); asimismo, las subcategorías emergieron inductivamente de divisiones específicas de cada categoría.

Tabla 1. Sistema de categorías resultante de las experiencias de los estudiantes

Categorías	Subcategorías
1. Percepción de la clase de EF	1.1. Diversión y disfrute (26)
	1.2. Utilidad y aprendizaje en valores (14)
	2.1 Apoyo en situación de necesidad (13)
2. Empatía	2.2 Ofrecer ayuda (16)
	2.3 Preocupación emocional hacia los demás (12)
3. Sociabilidad	3.1 Felicidad durante la interacción (20)



	3.2 Disfrute en compañía (11)
	4.1 Amabilidad y comprensión (8)
4. Respeto	4.2 Paciencia didáctica (9)
	4.3 Escucha activa (9)

Como señala Castillo Bustos (2019), la investigación cualitativa, basada en su naturaleza multimétodo e interpretativa, permite comprender el objeto de estudio como una realidad inmensamente diversa, lo que refuerza la relevancia del enfoque adoptado en este estudio.

Resultados y Discusión

Este apartado muestra un compendio de las experiencias y apreciaciones del alumnado sobre al desarrollo de competencias prosociales, del mismo modo que sus valoraciones sobre la asignatura de EF y su relación con las personas adultas-mayores, en el marco de una intervención ApS. Tras la finalización de esta, todo el alumnado participante señaló mejoras en sus habilidades sociales, junto con un cambio positivo en sus actitudes hacia las personas adultas-mayores. Estos hallazgos, que son la clave del presente estudio, coinciden con investigaciones recientes que demostraron que intervenciones participativas e inclusivas mejoran significativamente la competencia socioemocional del alumnado implicado, promoviendo conductas prosociales, empatía y responsabilidad en el contexto educativo (Oberle et al., 2011).

Categoría de Percepción de la clase de Educación Física

La categoría de Percepción de la clase de EF está formada por dos subcategorías: diversión y disfrute, y utilidad y aprendizaje en valores.

La percepción de la clase de EF durante una intervención ApS con población adulta-mayor y focalizada en una educación en valores, se refiere a cómo el alumnado interpreta y valora su experiencia educativa en un determinado contexto, como el de las personas adultas-mayores en este estudio. En este tipo de intervenciones, el alumnado no solo participa en actividades físicas, sino que también se involucra en procesos de interacción intergeneracional, donde el respeto, la empatía y la responsabilidad social se convierten en ejes vertebradores del aprendizaje.

Desde una perspectiva académica, esta percepción suele mejorar positivamente, ya que el alumnado comienza a ver la EF no solo como una asignatura centrada en la actividad física, sino como un espacio para el desarrollo integral, la cooperación y el compromiso social (Ruiz-Montero et al., 2024). Igualmente, el contacto con personas adultas-mayores permite romper estereotipos, fomentar la escucha activa y valorar la diversidad generacional. Además, al asumir un rol activo en la ejecución de las actividades, el alumnado desarrolla un sentido de responsabilidad en su proceso formativo, hecho que resulta altamente relevante. Estudios recientes han demostrado que este tipo de experiencias favorecen el desarrollo de competencias prosociales y cívicas, reforzando la percepción de la EF como una herramienta educativa con impacto social (Chiva-Bartoll et al., 2021, Ruiz-Montero et al., 2020). Así, observamos cómo a través del ApS la clase de EF se convierte en un escenario significativo para el aprendizaje vivencial, ético y transformador.

Subcategoría de Diversión y disfrute

La presente subcategoría trata la valoración positiva que el alumnado de EP otorga a las experiencias de aprendizaje que integran valores cívicos a través de actividades lúdicas y participativas. Esta dimensión no solo se refiere al placer inmediato que el alumnado experimenta durante la clase, sino también al valor educativo que perciben al vincular el juego con el respeto, la cooperación o la empatía, especialmente en el contexto intergeneracional dentro de la intervención de ApS que nos ocupa. Como señalan León-Díaz et al. (2022), las metodologías activas en EF mejoran la participación del alumnado al conectar la experiencia motora con la realidad social, promoviendo un aprendizaje basado en competencias y de carácter ético.

Esta subcategoría presenta el mayor número de referencias dentro de esta categoría, un total de 26 referencias extraídas de las respuestas emitidas en los diarios reflexivos, por lo que resulta de gran relevancia. Algunos ejemplos de alusiones a Diversión y Disfrute son:



PL6A: "He aprendido que estando con mayores puedes aprender con ellos y reír con ellos. Que estando con mayores disfrutas mucho."

LR6A: "Que debemos disfrutar muchísimos a los abuelos que todavía sigan con nosotros, darles compañía, cuidarles, ayudarles, pasar más tiempo con ellos... porque, aunque a nosotros nos parezca normal a ellos le gusta muchísimo."

Datos recopilados en estudios anteriores sugieren que la motivación y el disfrute durante las clases de EF no solo aumentan la participación, sino que también mejoran el aprendizaje de los valores sociales. Gómez-López et al. (2025) demostraron que los niveles más altos de motivación autodeterminada se correlacionan positivamente con dimensiones de la inteligencia emocional, como la atención, la claridad y la reparación emocional, lo que indica que el disfrute en la EP puede actuar como facilitador del desarrollo socioemocional del alumnado. Este vínculo entre la motivación y el bienestar emocional refuerza la idea de que proyectos educativos positivos y estimulantes son clave para interiorizar valores como la empatía, el respeto y la cooperación.

Asimismo, estudios como el de Ruiz-Montero et al. (2020, 2024) o el de Sánchez-Alcaraz et al. (2018) han evidenciado que el disfrute está significativamente relacionado con una actitud positiva hacia la asignatura de EF y con una mayor valoración de su utilidad educativa. En este sentido, el alumnado que experimenta placer y satisfacción durante las clases de EF tiende a mostrar una mayor disposición a colaborar, respetar las normas y ayudar. Por tanto, favorecer el gusto y la motivación en EF contribuye en la formación de ciudadanos más comprometidos con la sociedad.

Subcategoría de Utilidad y aprendizaje en valores

La subcategoría Utilidad y aprendizaje en valores dentro de la percepción de la clase de EF en EP hace referencia a cómo el alumnado reconoce el valor práctico y formativo de los contenidos éticos y sociales que se trabajan en esta asignatura. Esta percepción se fortalece cuando el alumnado comprende que los valores como el respeto, la cooperación o la responsabilidad no solo son aplicables en el contexto escolar, sino también en su vida cotidiana. Los resultados obtenidos nos llevan a entender cómo a través el ApS, la EF se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo integral del alumnado, en el que surgen las experiencias significativas. Fletcher et al. (2021) destacan que una EF con sentido social permite al alumnado conectar emocionalmente con lo que aprenden, lo que favorece una mayor interiorización de los valores y una actitud más comprometida hacia los demás. Así, cuando el alumnado percibe que lo que aprende en EF tiene utilidad más allá del aula, se incrementa su motivación y se potencia un aprendizaje ético y duradero.

Esta subcategoría muestra un número menor de referencias, en comparación con el anterior, un total de 14 referencias. Dos ejemplos de Utilidad y aprendizaje en valores son:

AS6A: "Que hay que tener paciencia y ayudar a los demás cuando necesitan de ti o no pueden hacer algo."

AA6A: "Que nunca es tarde para aprender cosas nuevas." (refiriéndose a ejercicio físico)

Los beneficios de aprender valores sociales e inclusivos durante una intervención ApS en EF con personas adultas-mayores han sido ampliamente respaldados por la literatura científica. Desde una perspectiva cuantitativa, se ha demostrado que este tipo de experiencia promueve el desarrollo de actitudes prosociales, como la empatía, la cooperación y el respeto por la diversidad generacional (Ruiz-Montero et al., 2020). La interacción directa con personas adultas-mayores, en un centro de día, permite al alumnado de EP experimentar situaciones reales de inclusión, lo que refuerza su comprensión de los valores cívicos en un contexto significativo.

Categoría de Empatía

La Categoría Empatía, aglutina a su vez tres subcategorías: Apoyo de situación de necesidad, Ofrecer ayuda y Preocupación emocional hacia los demás. La empatía es la capacidad del ser humano para comprender las emociones, sentimientos y estados de ánimo de los demás. Se basa en el reconocimiento del otro como un igual, por lo que, sin duda, su desarrollo se erige como un elemento esencial en los procesos formativos relacionados con la socialización. En este estudio, vemos cómo el alumnado de EP que vivenció una intervención ApS desarrolló reseñables dosis de empatía para con el colectivo adulto-mayor.



Subcategoría de Apoyo de situación de necesidad

Uno de los matices con los que aparece la empatía en la presente intervención ApS tiene que ver con el apoyo ante situaciones de necesidad. Aunque la empatía no implica una voluntad de ayuda per se, sí puede convertirse en una base sobre la que se sustente no sólo el respeto sino también la solidaridad, materializándose en última instancia en acciones de apoyo ante situaciones de necesidad (Cuff et al., 2014), tal como reflejan los siguientes comentarios del alumnado:

CD6B: "...me sentí triste y entonces me puse con él."

NL6B: "Le dije que no pasaba nada que lo haría yo y que si en algún momento quería pintar que me avisase..."

Esta disposición de apoyo al prójimo no es una novedad en el análisis de efectos de experiencias de ApS (Chiva-Bartoll et al., 2020). De hecho, parece ser uno de los principales beneficios que este tipo de programas aportan en contextos específicos de interacción intergeneracional. En este sentido, Bert et al. (2018), en una revisión sistemática, concluyeron que los programas intergeneracionales conducen a mejoras significativas en las percepciones de menores sobre el envejecimiento, aumentando la empatía, el respeto y la sensibilidad hacia los adultos mayores. Por tanto, los resultados obtenidos afianzan la evidencia de que el ApS es un planteamiento metodológico capaz de desarrollar la empatía en el alumnado que lo aplica (Chiva-Bartoll et al., 2020).

Subcategoría de Ofrecer ayuda

Dentro del ámbito de la empatía, otro ángulo que destacó en el análisis de los diarios reflexivos tiene que ver con la oferta de ayuda a la gente que puede llegar a necesitarla, con un total de 16 referencias. Los resultados obtenidos nos permiten entender cómo el alumnado de EP reconoce la importancia que tiene colaborar con personas mayores, aprendiendo a ofrecer ayuda y querer lo mejor para los demás.

DC6B: "...le expliqué que tenía que tirar el saco hacia arriba y no lo entendía, así que le enseñé haciendo un ejemplo..."

MP6A: "Intentando ayudarle lo más posible."

CG6A: "Yo lo ayudé a hacerlo y la verdad es que le gustó hacer la ficha."

Estas citas muestran cómo con el contacto directo con poblaciones en desventaja social, como los adultos-mayores dependientes en este caso, el alumnado de EP llega a comprender las limitaciones del colectivo con el que colabora y conecta con sus necesidades desde una perspectiva empática. Esta experiencia emocional es una aportación fundamental del ApS, dado que potencia las habilidades sociales de los niños y niñas y los anima a responder con sensibilidad y comprensión ante dichas necesidades (Bert et al., 2018; Chiva-Bartoll et al., 2020).

Subcategoría de Preocupación Emocional hacia los demás

La Preocupación emocional, con 16 referencias, es un matiz con el que se alude en este estudio al hecho de que el alumnado de EP muestra consuelo y afecto al comprender el estado emocional de otras personas. En particular, las citas aluden a cómo el alumnado interpreta emocionalmente la situación de las personas adultas-mayores con las que comparten actividad, y actúa en consecuencia:

NL6B: "Me dio mucha pena y me quedé muy triste. Por eso voy a intentar que no se sienta sola."

CD6B: "Se ha producido gracias a un apoyo emocional, un poco de cariño hacia él..."

CC6B: "Me he puesto más feliz para que ella también lo esté."

Los hallazgos sobre el desarrollo de la empatía desde este enfoque concreto son consistentes con aquellas investigaciones previas que enfatizan la capacidad del ApS para mejorar el compromiso emocional y social del alumnado. Por ejemplo, Scott y Graham (2015) descubrieron que los programas de ApS en Ed. Primaria contribuían al desarrollo de la empatía y, con él, al de la responsabilidad social del alumnado. En esta misma línea, Zorrilla (2017) indica cómo la empatía mejoró mediante un programa de ApS basado en juegos, destacando la implicación y comprensión de las emociones del colectivo con el que se interactúa.

Categoría de Sociabilidad

La categoría de Sociabilidad está compuesta a su vez por dos subcategorías, tales como la Felicidad durante la interacción (20 referencias) y el Disfrute en compañía (11 referencias). Se trata de dos subcategorías interrelacionadas que nos ayudan a comprender mejor cuál es el significado de la experiencia del alumnado de EP en términos de desarrollo de la sociabilidad, a través de su interacción con el grupo de personas adultas-mayores.

Subcategoría de Felicidad durante la interacción

La felicidad es uno de los aspectos más importantes para el bienestar, aunque también es un tanto controvertida por su carácter eminentemente subjetivo, pudiendo variar enormemente según la persona. En cualquier caso, la felicidad se asocia con otros conceptos como la satisfacción, la gratificación, la bondad, la positividad y una vida plena y significativa (Ruyschaert, 2014). A través de los siguientes resultados observamos cómo la intervención ApS fomentó la promoción de la felicidad en el alumnado de EP tras su contacto con el colectivo de personas adultas-mayores.

CC6B: “Eso me pone mucho más alegre porque veo que está aprendiendo mucho y que se lo pasa muy bien conmigo.”

EB6B: “Me he sentido muy bien por haberla hecho feliz.”

NL6B: “Lo abracé yo también y se puso muy contento.”

Estos resultados son compatibles con estudios previos que analizan esta misma variable, aunque con poblaciones de otras edades. Por ejemplo, Shu-Chin & Tzong-Heng, (2016) reportan resultados similares tras una intervención de ApS en alumnado adolescente. Por su parte, Capella-Peris et al. (2020) recogen resultados que también se alinean con los hallazgos del presente estudio, aunque en este caso tras la experiencia de un programa de ApS en alumnado de magisterio que trabajó con niños y niñas con diversidad funcional. Por tanto, aunque no se han encontrado estudios concretos que analicen la felicidad promovida en programas de ApS en EP, nuestros hallazgos apuntan a que en niños y niñas de estas edades los resultados no difieren de aquellos publicados en estudios con poblaciones de edades superiores, erigiéndose en una aportación de primer orden en el campo de estudio.

Subcategoría de Disfrute en compañía

Esta subcategoría implica que el alumnado de EP disfruta y muestra satisfacción, afecto y colaboración al participar en dinámicas grupales, bien sea con compañeros y compañeras del grupo clase, o bien con el colectivo de personas adultas-mayores. En particular, la subcategoría se engloba en la sociabilidad debido a que el disfrute se genera precisamente por el hecho de estar compartiendo tiempo y actividades con el colectivo de personas adultas-mayores. El disfrute es un estado afectivo positivo que ocurre cuando una persona participa en una experiencia o actividad que satisface un deseo, tal como sucede en experiencias de ApS en EF (Chiva-Bartoll et al., 2020).

CC6B: “Yo estaba súper contenta con mi abuelito [...] también sentí que desde que me vio sentía como un poco más de cariño hacia él.”

LR6A: “Que debemos disfrutar muchísimo con los abuelos que todavía sigan con nosotros, darles compañía, cuidarles, ayudarles, pasar más tiempo con ellos...”

Estos hallazgos respaldan resultados provenientes de estudios previos en los que se afirma que el disfrute es la emoción experimentada con mayor frecuencia en programas de ApS durante la clase de EF. Por ejemplo, Noyes et al. (2015) así lo atestiguan en un estudio específico sobre el desarrollo de emociones a través de experiencias de ApS. No obstante, como sucedía en categorías anteriores, sus análisis no se realizaron con alumnado de primaria. En este punto, al igual que en la subcategoría anterior, nuestra aportación es innovadora en tanto que amplía el foco de estudio, atendiendo a poblaciones que hasta el momento no han sido analizadas en estudios similares.

Categoría de Respeto

La categoría de Respeto hace referencia a la valoración y consideración de la integridad y derecho de las personas al igual que la tolerancia hacia su diversidad. Dicha categoría está formada por tres subcategorías: Amabilidad y comprensión, Paciencia didáctica y Escucha activa. La primera con 8 referencias y

las otras dos con 9 referencias cada una. En el caso que nos ocupa, el ApS beneficia la mejora de dicha conducta prosocial, el contacto respetuoso y significativo con las personas adultas-mayores no solo humaniza el proceso educativo mientras se imparte la EF curricular, sino que también contribuye a formar alumnado más conscientes, tolerantes y socialmente responsables.

Volker et al. (2022) destacan que las prácticas inclusivas en los entornos educativos fomentan las relaciones sociales positivas, la motivación intrínseca y un clima de respeto mutuo, que son elementos esenciales para construir una ciudadanía activa y solidaria. Por lo tanto, la integración de los valores sociales en las experiencias ApS no solo enriquece el currículo de EF, sino que también fortalece el desarrollo integral del alumnado en sus dimensiones humanas y comunitarias.

Subcategoría de Amabilidad y comprensión

La actual subcategoría muestra la relación entre la amabilidad y la comprensión, sobre todo en entornos inclusivos donde el alumnado de EP interactúa con personas adultas-mayores, representando una dimensión clave del desarrollo socioemocional. Esta relación se manifiesta cuando el alumnado es capaz de reconocer las emociones de los demás, justificar sus comportamientos desde una perspectiva empática y reflexionar sobre cómo se sentirían ellos mismos en diferentes situaciones. Según Hoffman (2007), la empatía es un componente emocional y motivacional fundamental que facilita la simpatía y la conducta prosocial, permitiendo a los individuos responder de manera compasiva ante las necesidades de los demás. Esta subcategoría obtiene ocho referencias; a continuación, algunos ejemplos:

EB6B: “Da igual que tu abuelo/a esté triste o que le haya pasado algo, tienes que tratarlo/a feliz para que él/ella también.”

CC6B: “He aprendido que cuando conoces a alguien no puedes decir ni hablar de manera coloquial como si fuera tu amigo o amiga, hay que hablarle de manera amable”

En este tipo de experiencia intergeneracional, la amabilidad no se limita a gestos de cortesía, sino que se convierte en una herramienta para establecer una comunicación fluida y una conexión humana profunda; como ejemplo real, el alumnado que descubre que el usuario al que acompaña semana tras semana va perdiendo la audición y al principio le habla alto para finalmente descubrir que tiene que dirigirse a sus ojos para que le lea sus labios y de esta experiencia comprender porque este hombre tenía días tristes y a veces se daba la vuelta para no ver a nadie, se había quedado sordo.

Los hallazgos de esta investigación cualitativa subrayan la importancia de la amabilidad y la comprensión como conductas prosociales fundamentales en una EF inclusiva. Estas cualidades permiten al alumnado de EP establecer relaciones empáticas y reflexivas con personas mayores, favoreciendo la convivencia y el aprendizaje significativo (Gómez-López et al., 2025).

Subcategoría de Paciencia didáctica

La Paciencia didáctica en este estudio se entiende como la posibilidad del alumnado de acompañar desde la comprensión, sin mostrar frustración a los adultos-mayores ante sus limitaciones o ritmos. Según Bayón-Rodríguez et al. (2025), la convivencia escolar se fortalece cuando se promueven actitudes como la tolerancia, la escucha y la paciencia, lo que sugiere que estas competencias pueden ser modeladas y aprendidas en el aula.

Esta subcategoría presenta 9 referencias dentro de la categoría de Respeto, extraídas de las respuestas emitidas en los diarios reflexivos:

DR6A: “Pues que hay que tener paciencia y tranquilidad con los mayores”.

VL6B: “No pasa nada que haya que explicárselo las veces que sean”.

CC6B: “Todo el mundo puede tener errores... pero no pasa nada 'el que tiene boca se equivoca”.

La paciencia pedagógica no debe entenderse como pasividad, sino como una forma activa de apoyo pedagógico que permite al alumnado desarrollar habilidades de autorregulación emocional, empatía y compromiso con los demás. Por lo tanto, los hallazgos, en este estudio, respaldan el valor educativo de la paciencia didáctica como herramienta para construir una EF más inclusiva y ética. En este sentido,

Fernández Tijero (2019) destaca que la enseñanza debe incorporar enfoques que reconozcan la complejidad emocional del proceso educativo, especialmente en contextos donde existe diversidad generacional o funcional.

Subcategoría de Escucha activa

La escucha activa es una habilidad comunicativa fundamental que implica no solo oír, sino también prestar toda la atención, con concentración, empatía y apertura emocional al mensaje del interlocutor; situación esencial, en nuestro estudio, ya que el servicio que se realiza permite mejorar los diálogos y la calidad humana del proceso. Carl Rogers (1951) afirmó que “la escucha activa es una forma de demostrar aceptación y comprensión hacia los demás, facilitando una comunicación auténtica y significativa”. Esta subcategoría ofrece un total de 9 referencias, a modo de ejemplo:

IP6A: “Pues (María) que es la abuelita que me ha tocado, me contó toda su vida del pasado.”

IP6A: “Cuando me lo ha contado yo estaba super concentrada porque tienen mucha cultura y te enseñan un montón de cosas nuevas y su pasado.”

SB6B: “He aprendido a escuchar a los demás y a expresarme mejor al hablar con personas mayores.”

Las referencias de esta subcategoría demuestran como la escucha activa en el alumnado de EP puede analizarse como una práctica comunicativa que emerge en contextos de interacción significativa, como el ApS. Pujolàs (2012) destaca que la escucha activa mejora el fortalecimiento de la cohesión grupal y el respeto mutuo, especialmente en contextos intergeneracionales. Con este fin, la escucha activa se convierte en una herramienta pedagógica que permite al alumnado conectar emocionalmente con las personas adultas-mayores, reconociendo su valor como fuentes de conocimiento y experiencia.

Estudios recientes sobre el ApS, como los realizados por Ruiz-Montero et al. (2024), muestran que cuando el alumnado escucha atentamente a los adultos-mayores, no solo adquieren información, sino que también desarrollan empatía, pensamiento crítico y conciencia social.

Conclusiones

En conclusión, se puede afirmar que la enseñanza de la EF con un enfoque más experiencial centrado en la colaboración social con el entorno socio-comunitario, especialmente en contextos que implican la interacción con personas adultas-mayores, promovió una mayor percepción de la relevancia del área de EF dentro del currículo de la Etapa de EP. Como resultado, se produjo un aumento en el desarrollo de habilidades personales relacionadas con el respeto, que tendían a manifestarse con mayor frecuencia en sus interacciones sociales.

Por otra parte, es de recibo admitir que la presente investigación presenta algunas limitaciones. Entre ellas, destacamos el número de participantes, que en este estudio fue relativamente pequeño si se tiene en cuenta la magnitud del tema investigado. Para investigaciones futuras, sería necesario un grupo más numeroso de participantes el cual proporcione una visión más amplia del fenómeno del envejecimiento, permitiendo extrapolar los hallazgos a un contexto más amplio respecto a la prosocialidad y percepción de la EF en alumnado de EP. En cualquier caso, estas limitaciones no inciden sobre la validez de los resultados obtenidos en el estudio, sino más bien en la potencial generalización de estos. Así mismo, también sería realmente valioso explorar desde un enfoque longitudinal, siguiendo con el mismo alumnado en la Etapa de Educación Secundaria, si se mantienen los cambios en la percepción del alumnado respecto a la EF y a las conductas prosociales que adquirieron en la EP.

Las principales implicaciones prácticas del siguiente estudio estarían relacionadas con implementar programas de ApS intergeneracionales en EP, reforzando los procesos de reflexión y contacto directo entre los distintos agentes implicados, cumpliendo pautas concretas como las ratios bajas en la relación alumnado-personas mayores, supervisión estrecha y constante por parte tanto del profesorado como del personal de la asociación, y ajuste del programa a las necesidades del colectivo con el que se trabaja.

Por último, es importante resaltar como contrapunto que este estudio pone el foco en alumnado de la etapa de EP, siendo una aproximación prácticamente inédita en el campo de estudio del ApS intergeneracional. No se han encontrado estudios que contemplen el análisis sobre este grupo poblacional, por lo que en este sentido queda reforzado el valor del presente estudio.



Agradecimientos

Especial agradecimiento a la comunidad educativa participante, la cual ha posibilitado el desarrollo de la presente investigación. En especial, a las familias del CEIP Valdecrín (Fuengirola, Málaga). Igualmente, al centro de día “AFA Fuengirola” por su continua colaboración y sus usuarios. Hay que destacar que este artículo forma parte de la Tesis Doctoral de la primera autora. Igualmente, agradecer a los autores O.C.-B. por su alto conocimiento y experiencia en ApS en el área de EF y H.S-T. por su alto conocimiento en la conceptualización de la citada metodología activa y el área de EF, así como manejo/interpretación de análisis cualitativo.

Financiación

La presente investigación no ha recibido ningún tipo de financiación. Esta investigación va en consonancia con la Convocatoria FIDO 2022 (proyecto nº 22-172), Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada, España; y el Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes nº 24-147 del Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado (convocatoria 2024), Universidad de Granada, España.

Referencias

- Adank, A. M., Van Kann, D. H. H., Borghouts, L. B., Kremers, S. P. J., & Vos, S. B. (2024). That's what I like! Fostering enjoyment in primary physical education. *European Physical Education Review, 30*(2), 283–301. <https://doi.org/10.1177/1356336X231205686>
- Badenes-Ribera, L., Duro-García, C., López-Ibáñez, C., Martí-Vilar, M., & Sánchez-Meca, J. (2023). The Adult Prosocialness Behavior Scale: A reliability generalization meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development, 47*(1), 59–71. <https://doi.org/10.1177/01650254221128280>
- Bayón-Rodríguez, L., González-Mayorga, H., & Vieira, M.-J. (2025). La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Revista Complutense de Educación, 36*(2), 151–161.
- Bert, F., Camussi, E., Gualano, M. R., Siliquini, R., Thomas, R., & Voglino, G. (2018). The impact of intergenerational programs on children and older adults: A review. *International Psychogeriatrics, 30*(4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/S104161021700182X>
- Blanco, E.; García-Martín, J. (2021). The impact of service-learning (SL) on various psychoeducational variables of university students: Civic attitudes, critical thinking, group work skills, empathy and self-concept. A systematic review. *Revista Complutense de Educación, 32*, 639–649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Calvo Varela, D., Losada, S., Eugenio, J., & Fernández, R. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una visión desde la Educación Física. Revisión sistemática. *Retos, 36*, 611–617. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V36I36.68972>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: a mixed methods approach. *Journal of Teaching and Physical Education, 39*, 102–110. doi: 10.1123/jtpe.2019-0030
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2006). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(2), 77–89. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Castillo Bustos, M. R. (2019). Breve análisis del diseño teórico de la investigación cualitativa en la construcción del conocimiento científico. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 3*(6), 1–9. <https://retos-delacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/261>
- Chiva-Bartoll, O., Moliner, M. L., & Salvador-García, C. (2020) Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review, 111*, 104841
- Chiva-Bartoll, O., Montero, P. J. R., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior,



- and professional learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 517601. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Leiva Olivencia, J. J., & Gronlund, H. (2021). Los efectos del aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de educación física: Un estudio de caso en la frontera entre África y Europa. *Revista Europea de Educación Física*, 27(4), 1014–1031. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>
- Coelho, M., & Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology*, 12, 617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2014). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- De Oliveira, L. D. S., Ferreira, J. V. A., & Gobbi, S. (2023). Effects of supervised multicomponent physical exercise on social interaction and physical function in older adults: a randomized controlled trial. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 110, 104944. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2023.104944>
- Deeley, S. J. (2022). *Writing a critical reflective journal*. En S. J. Deeley (Ed.), *Assessment and Service-Learning in Higher Education* (pp. 57–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94440-7_3
- Drewery, M. L., & Lollar, J. (2024). Undergraduates' perceptions of the value of service-learning. *Frontiers in Education*, 9, 1330456. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330456>
- Fernández Tijero, M.^a C., & Mulè, P. (2019). La formación del profesorado en la escuela europea: el compromiso de la pedagogía y la enseñanza. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 32, 1–5.
- Flick, U. (2014). *Quality management in qualitative research*. Ediciones Morata.
- Gómez-López, M., Ballester del Cerro, J. A., Manzano-Sánchez, D., & Granero-Gallegos, A. (2025). Motivación e inteligencia emocional en las clases de educación física de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 83–92.
- Gregorová, A. B., Heinzová, Z., Singh, S. S., Laven, R., Vamos, M., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., Gleeson, T., & Ryan, P. (2024). The impact of service-learning on secondary school students' social and civic competencies, and engagement and motivation in school – perspectives from Europe. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 12(1). <https://doi.org/10.37333/001C.127553>
- Guerra-Marmolejo, C., Morante-García, W., Berthe-Kone, O., Chica-Pérez, A., Dobarrio-Sanz, I., Granero-Molina, J., & Ortega-Avila, A. B. (2024). Nursing students' perceptions of learning through a service learning programme with older adults living in poverty in a high-income country: A descriptive qualitative study. *Healthcare*, 12(24), 2493. <https://doi.org/10.3390/healthcare12242493>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2022). Significados y valor pedagógico de las metodologías activas. Una perspectiva experta desde la educación física. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 1001–1013. <https://doi.org/10.5209/rced.76330>
- León-Olivares, J.C., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P.J. (2019). Effects of concurrent training on perceived physical condition, emotional state and quality of life in elder people. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 184–189.
- Martorell-Pallás, M. del C., González-Barrón, R., Ordóñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta prosocial (CCP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(32), 35–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5064317>
- Moreno-Murcia, J., Coll, D., & Ruiz-Pérez, L. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10(1), 5–11. <https://doi.org/10.2478/v10038-009-0001-z>
- Moreno-Murcia, J. A., De Oliveira, L. M. M., Zomeño, Á., Ruiz Pérez, L. M., & Cervelló Gimeno, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380–401. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165>
- Mujica-Johnson, F. N., Concha López, R., Peralta Ferroni, M., & Burgos Henríquez, S. (2024). Perspectiva de género en la formación docente y escolar de Educación Física. Análisis crítico en función del context. *Retos*, 55, 339–345. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103535>
- Noyes, E., Darby, A., & Leupold, C. (2015). Students' Emotions in Academic Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(4), 63, 85.

- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence, 40*(7), 889–901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A., & Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing Service-Learning Programs in Physical Education; Teacher Education as Teaching and Learning Models for All the Agents Involved: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 669. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18020669>
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 89–112.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service learning in physical education teacher education. *Sustainability, 12*(3). <https://doi.org/10.3390/SU12031127>
- Ruiz-Montero, E.E., Sánchez-Trigo, F. H., Batista, P., & Ruiz-Montero, P.J. (2024). Participación en una experiencia aprendizaje-servicio intergeneracional y conductas prosociales: La importancia de la educación física y su rol mediador. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 13*(2), 18–31. <https://doi.org/10.24310/riccafd.13.2.2024.18282>
- Ruysschaert, N. (2014). The use of hypnosis in therapy to increase happiness. *American Journal Clinical Hypnosis, 56*, 269–284. doi: 10.1080/00029157.2013.846845
- Salvador-García, C., Garcés, X. F., Ribeiro-Silva, E., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Aprendizaje-Servicio Universitario en Educación Física: una interpretación no-lineal de sus complejidades. *Opción, 38*(99), 41-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502668>
- Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021). A pedagogical model for service-learning in physical education teacher education. *Sustainability, 13*(2), 635. <https://doi.org/10.3390/su13020635>
- Scott, K. E., & Graham, J. A. (2015). Service-learning: Implications for empathy and community engagement in elementary school children. *Journal of Experiential Education, 38*(4), 354–372. <https://doi.org/10.1177/1053825915592889>
- Shu-Chin, S., & Tzong-Heng, C. (2016). A qualitative study of interdisciplinary cooperation on computer and English: a case study of Aletheia University participated in international volunteer service learning to inner Mongolia. *Systemic Practice and Action Research, 29*, 485–516. doi: 10.1007/s11213-016-9375-6
- Volker, E., Gupta, S., & Brown, B. (2022). *Educación inclusiva: ventajas y superación de barreras*. MacEwan University Student Journal, 6(1). <https://doi.org/10.31542/muse.v6i1.2281>
- Zorrilla, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante la metodología Aprendizaje-Servicio* (Doctoral dissertation). Universitat Jaume I, Castellón. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/463519>
- Zubillaga Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Procesos de evaluación formativa en la educación básica. Una revisión sistemática. *Revista de Educación, 1*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-678>
- Wang, Y. L. (2021). The development of a coding scheme for intergenerational learning and its application to the patterns of intergenerational collaborative communication. *Frontiers in Psychology, 12*, 629658. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629658>

Datos de los/as autores/as:

Encarnación E. Ruiz-Montero
Oscar Chiva-Bartoll
Horacio Sánchez-Trigo
Pedro Jesús Ruiz-Montero

encarnirumo@correo.ugr.es
ochiva@edu.uji.es
fstrigo@us.es
pedrorumo@ugr.es

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

