

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Aprendizaje-servicio en la educación superior
Service-learning in Higher Education

Héctor Opazo, Pilar Aramburuzabala y Lorraine McIlrath
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 71
Número, 3
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO ESTRATEGIA PARA SU DESARROLLO

Service-learning as an approach to develop emotional skills in pre-service teacher training

LAURA SÁNCHEZ CALLEJA⁽¹⁾, REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA⁽²⁾, VICTORIA QUESADA SERRA⁽³⁾
Y MAYKA GARCÍA GARCÍA⁽⁴⁾

^{(1), (2), (4)} Universidad de Cádiz (España)

⁽³⁾ Universitat de les Illes Balears (Palma de Mallorca, España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68385

Fecha de recepción: 31/10/2018 • Fecha de aceptación: 18/05/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Laura Sánchez Calleja. E-mail: lauradelasflores.sanchez@uca.es

INTRODUCCIÓN. Este trabajo presenta los resultados de una investigación financiada por la Universidad de Cádiz, que indaga el desarrollo de competencias emocionales a través del aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado. En primer lugar, se presenta el marco conceptual sobre el que se sostienen los constructos clave de la investigación, para, en un segundo momento, situar el estado de la cuestión. Este arroja la relación entre competencias emocionales y aprendizaje y servicio como aspecto escasamente evidenciado en trabajos de corte empírico. **MÉTODO.** Basándonos en el método de encuesta, el alumnado participante de una asignatura de último curso del Grado de Educación Infantil contesta a un cuestionario con el fin de conocer en qué grado han aplicado y/o desarrollado las competencias emocionales durante un proyecto de ApS. Este cuestionario se basa en el modelo pentagonal de Bisquerra (2010). **RESULTADOS.** En líneas generales se ponen en práctica, en mayor o menor medida, todos los aspectos de las cinco competencias emocionales analizadas. De hecho, las medias obtenidas son relativamente altas y homogéneas, situándose entre los 7,12 y 8,83 puntos. De todas ellas, la *competencia social* es la que ha obtenido una mayor puntuación en cuanto al grado de aplicación. **DISCUSIÓN.** Las competencias emocionales son un aspecto esencial en la formación inicial del profesorado, y el aprendizaje y servicio constituye una estrategia metodológica válida para el desarrollo de estas. En concreto, favorece la toma de conciencia de la necesidad de participar en la construcción de una sociedad más humana y justa a través de la toma de conciencia que supone *ponernos en relación* con el otro.

Palabras clave: *Competencias emocionales, Aprendizaje y servicio, Formación inicial del profesorado.*

Introducción

Este trabajo surge desde la reflexión y el análisis sobre las competencias que ha de desarrollar el alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil, recogidas en la Orden ECI/3854/2007, que desarrolla el currículum de la formación inicial del profesorado (al tratarse la docencia de una profesión regulada), y partiendo de trabajos anteriormente publicados sobre las competencias que se desarrollan a través de la puesta en acción del aprendizaje y servicio (en adelante, ApS).

En primer lugar, se hace visible qué aspectos de las competencias emocionales (en adelante, CE) se necesitan para el desarrollo de las competencias del grado, lo que nos permitirá (tras conocer el grado en que las personas consideran que han participado en un itinerario curricular de ApS a lo largo de su formación académica que han desarrollado las CE) llegar a una serie de conclusiones sobre el desarrollo de las citadas competencias en la formación inicial del profesorado empleando como estrategia metodológica el ApS para su desarrollo.

Son numerosas las competencias que según la literatura se ponen en juego a través del ApS (Bringle y Hatcher, 1995; Hernández, Larrauri y Mendía, 2009; Loreto y Matallanes, 2013; Richard, Keen, Hatcher y Pease, 2017) y, de manera particular, en la formación inicial del profesorado (Root, 1994; Woods y Conderman, 2005). Como su propia definición acoge, el ApS implica “aprender a ser competentes siendo útiles a los demás” (Battle, 2014: 58). De entre todas las competencias, en este trabajo nos vamos a centrar en las CE, ya que son consideradas transversales o genéricas y básicas para la vida (Bisquerra, 2016); lo que las dota de gran interés para todas las profesiones, y en especial para la docencia, pues en las aulas se está formando y construyendo no solo a la ciudadanía del hoy, sino también a la del mañana. Como exponen Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre, la formación y desarrollo de competencias

emocionales forma “parte intrínseca de una formación integral de los futuros profesionales” (2019: 109), sobre todo en el caso de aquellas profesiones en las que el trabajo en equipo o la atención a otras personas son aspectos esenciales de su día a día como sucede, por ejemplo, en la docencia, ya que “el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional” (Cejudo, 2017: 352).

El principal beneficio que aporta el desarrollo de las competencias emocionales a la formación inicial del profesorado es que le dota de una serie de herramientas y estrategias que son imprescindibles para su quehacer diario, como son las habilidades comunicativas, la conciencia y regulación de lo que está sintiendo, la empatía, la gestión del estrés, la comprensión y sensibilidad, la prevención y resolución de conflictos, la toma de decisiones, etc., que irán en pos de su bienestar personal; lo que, según Torrijos, Martín y Rodríguez (2018), desembocará en una mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que de base existe una interacción entre personas, la cual se encuentra impregnada de la dimensión emocional. Además, esta dimensión también está presente en la motivación y en la creación de un buen clima del aula (Cejudo *et al.*, 2015), aspectos imprescindibles para la construcción del aprendizaje.

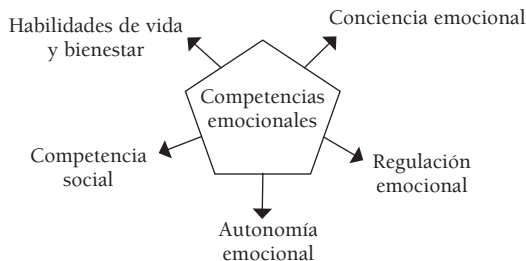
El ApS, considerado como estrategia metodológica, es definido por García y Cotrina como “una metodología valiosa [...] para que nuestros/as estudiantes tomen conciencia de su papel como agentes sociales activos y comprometidos. Está suponiendo una línea de innovación educativa en el contexto de las universidades españolas” (2012: 133). Y de manera más concreta, el ApS está siendo una vía de desarrollo de la denominada “innovación responsable” (Vasen, 2015), que es aquella que conecta la responsabilidad social con las acciones docentes innovadoras que nos sitúan de una manera clara en el ámbito de los valores y de las emociones. En sí mismo, resulta de igual forma

innovador el abordaje de posibilidades que hagan factible el desarrollo de CE en la propia formación de profesionales de la educación, al ser esta tanto una necesidad sentida como expresada por la investigación en relación con el tema (Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz, 2016).

Competencias emocionales y aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado

Las CE son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010: 19). Son cinco las que especifica el citado autor.

FIGURA 1. Modelo pentagonal de Bisquerra (2010)



Fuente: Bisquerra (2010: 20).

El currículo oficial determinado por la Orden ECI/3854/2007, común para todas las titulaciones de maestro del Estado, se conforma de 31 competencias en formación básica, 26 en materias didáctico disciplinares y 8 en prácticum. Tras un análisis de las mismas, se observa que en 16 se contemplan aspectos relativos a competencias emocionales (ver tabla 1), y en concreto en relación con:

- El conocimiento de la interacción y la promoción de la participación, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual (C1).

- La información y colaboración con otros profesionales (C2).
- La adquisición de recursos que favorezcan la integración educativa (C3).
- La creación y mantenimiento de lazos comunicativos con las familias (C4).
- Las funciones de tutorización y orientación (C5).
- La promoción y colaboración en acciones tanto dentro como fuera de la escuela con distintos organismos y estamentos (C6).
- El análisis crítico de la sociedad actual, que influye en la educación familiar y escolar (C7).
- La comprensión de la dinámica cambiante de un aula de educación infantil y saber ajustarse a ello desde la flexibilidad (C8).
- La estabilidad y regularidad de los estados de ánimos del profesorado como aspecto que contribuye al progreso holístico del alumnado (C9).
- El trabajo en equipo con profesionales de dentro y fuera del centro (C10).
- La atención de las necesidades del alumnado y la transmisión de seguridad, tranquilidad y afecto (C11).
- La valoración de lo importante que es el trabajo en equipo (C12).
- La valoración personal de cada estudiante y su familia (C13).
- La gestión del aula (C14).
- Los procesos de interacción y comunicación, habilidades sociales, fomento del clima de aula para facilitar el aprendizaje y la convivencia (C15).
- La regulación de los procesos de interacción y comunicación en los grupos-clase (C16).

Teniendo en cuenta el anterior marco de referencia adscrito al ámbito de la educación emocional y adentrándonos en la relación entre ApS y CE, se puede avanzar que, concretamente, en la formación inicial del profesorado son escasas las investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que exploran el vínculo o relación existentes entre ambos constructos. Podemos hablar

FIGURA 2. Relación entre las competencias del Grado de Educación Infantil y las CE

CE	Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
Conciencia emocional	Toma conciencia interacción: emoción, cognición y comportamiento	x						x		x		x	x	x	x	x	x
	Comprende las emociones de los demás	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Da nombre a las emociones	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Toma conciencia de las propias emociones	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
Regulación emocional	Competencia para autogenerar emociones positivas									x			x	x	x	x	x
	Habilidades de afrontamiento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Regulación de emociones y sentimientos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Expresión emocional apropiada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Autonomía emocional	Realizar un análisis crítico de normas sociales		x	x			x	x			x		x	x	x	x	x
	Presenta una actitud positiva		x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Responsabilidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Autoeficiencia emocional								x	x		x	x	x	x	x	x
	Autoestima									x		x	x	x	x	x	x
Competencia social	Capacidad para gestionar situaciones emocionales	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Previene y soluciona conflictos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Asertividad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Comportamiento prosocial y cooperación	x	x	x	x	x	x	x			x		x	x	x	x	x
	Comparte emociones	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Practica la comunicación expresiva	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Practica la comunicación receptiva	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x
Respeto a los demás	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Habilidades de vida y bienestar	Domina las HH.SS. básicas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Resiliencia							x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Fluir			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Bienestar emocional									x					x	x	x
	Ejerce una ciudadanía activa y participativa, crítica y responsable y comprometida	x			x	x	x	x			x		x	x	x	x	x
	Busca ayuda y recursos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Toma decisiones	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Fija objetos adaptativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

de una cierta incursión a través de trabajos de investigación como el de Billig (2000), que pone de manifiesto que el ApS puede tener un impacto fuerte entre los estudiantes cuando existen actividades donde se asocia reflexión, resolución de problemas y cuestiones de relación, ya que en su base se encuentra una intencionalidad de desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Simons y Cleary (2006) desarrollaron una investigación explicativa orientada a evaluar los efectos del ApS en estudiantes en términos de aprendizajes personales y sociales, sugiriendo que son los procesos socioemocionales implícitos los que contribuyen al desarrollo personal y social. El trabajo de Hunt (2007), también orientado al ApS en la universidad, se centró en un contexto muy distinto, el de la formación de profesionales de la enfermería, presentando a través de un estudio fenomenológico que el ApS llevaba al alumnado a vivir emociones intensas, no siempre fáciles de expresar. Este trabajo permite profundizar en la relación entre el servicio y el aprendizaje emocional. Chung y McBride (2015)

no abordan el ApS en el contexto de la universidad, sino en enseñanzas medias, pero nos parece relevante poner en valor que ahondan en la relación entre ApS y aprendizaje emocional, y cómo este contribuye a un desarrollo emocional positivo durante la adolescencia. En la misma línea se encuentra un reciente trabajo de Barry, Clarke, Morreale y Field (2018), que vincula ApS y otros programas de naturaleza vivida y corte comunitario con el desarrollo de CE y la convivencia positiva.

Sin embargo, si hay un trabajo que muestre una clara relación entre ApS y CE, es el de Fredericks (2003), dedicado específicamente a estudiar los puntos comunes entre uno y otras y el eje de dicha relación. Ello lo presenta a través de la descripción de distintas prácticas y programas exitosos de ApS como herramienta inserta en propuestas de educación emocional. Además, este trabajo también ofrece recomendaciones para abordar programas combinados de esta naturaleza.

En el ámbito específico de la formación inicial del profesorado cabe destacar los recientes trabajos de Gil, Moliner, Chiva y García (2016) y García y Sánchez (2017). El primero se centra en presentar los vínculos entre ApS y la competencia social y ciudadana en el contexto de la formación del profesorado, mientras que el segundo aborda específicamente la relación entre ApS y CE. El presente trabajo supone una profundización en la línea del último de los trabajos señalados.

Método

El objetivo principal de esta investigación es analizar en qué grado se han aplicado las CE en los proyectos de ApS desde la percepción de los participantes. Para ello se ha realizado un estudio basado en el método de encuesta.

Técnica e instrumento de recogida de información

Utilizando la encuesta como técnica de recogida de información, se utilizó el Cuestionario sobre ApS y Competencias Emocionales en Alumnado de Grado¹ con el fin de conocer en qué grado el alumnado participante considera que aplica y/o desarrolla las competencias emocionales durante un proyecto de ApS, concretamente en la asignatura “Fundamentos pedagógicos de las necesidades educativas en la infancia”, que pertenece al cuarto curso del Grado de Educación Infantil.

El cuestionario se diseñó siguiendo el modelo de CE de Bisquerra (2010). Así, presenta las 5 competencias emocionales, especificando los aspectos que componen cada una de ellas. Concretamente el cuestionario consta de 38 ítems, distribuidos entre datos de identificación, con ocho ítems, y las actuaciones a valorar relacionadas con las cinco CE (tabla 1).

El rango de respuesta de la escala del cuestionario es de 10 puntos, siendo 1 “no lo he puesto

en juego en absoluto durante el ApS” y 10 “lo he puesto en juego de forma constante durante el ApS”. El ítem de opción abierta se refiere a mostrar un ejemplo de alguna situación en la que hayan aplicado la competencia durante el ApS.

TABLA 1. Número y tipo de preguntas del cuestionario

CE	N.º total de ítems	Tipo de pregunta	
		Escala tipo Likert	Opción abierta
Conciencia emocional	4	3	1
Regulación emocional	3	2	1
Autonomía emocional	6	5	1
Competencia social	10	9	1
Habilidades de vida y bienestar	7	7	1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, los ítems del cuestionario obtienen una puntuación en el alfa de Cronbach de 0.93 puntos, lo que garantiza la fiabilidad de la escala utilizada.

Contexto y muestra

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo intencional (Fink, 1995), siguiendo como criterio de elegibilidad que fueran estudiantes de la asignatura “Fundamentos pedagógicos de las necesidades educativas en la infancia” en la que se desarrolla un proyecto de ApS. De este modo, la muestra está compuesta por el alumnado de dos cursos académicos (2015-2016 y 2016-2017) de la citada asignatura.

En el contexto de esta recogida de datos, y en concreto de la asignatura donde se pone en acción el ApS, cabe señalar que el aprendizaje y

servicio conecta con el currículum, con los contextos de prácticas experimentados por el alumnado recientemente y con los recursos comunitarios, conviviendo con otras estrategias inclusivas. El alumnado analizó la realidad detectando las necesidades sociales a las cuales iban a proponer ideas para dar respuestas a través del diseño y ejecución del servicio. Para ello, los estudiantes, en equipos de trabajo, accedieron a los centros, escucharon las voces de las personas beneficiarias y negociaron, crearon redes, buscando alianzas para conseguir los retos planteados con el servicio. Durante todo el proceso se reflexionó en equipo y estas reflexiones se evaluaron en forma de texto a través de la entrega de diferentes producciones. Al finalizar la asignatura se pidió al alumnado que contestara al cuestionario, para lo cual se utilizó la herramienta Google Drive.

Durante el desarrollo de la asignatura participaron un total de 187 estudiantes durante el curso 2015-2016 y 192 en 2016-2017, resultando una población objeto de estudio de 397 estudiantes. Concretamente, la muestra productora de datos está compuesta por 248 alumnas y alumnos de entre 21 y 46 años, situándose el 79,8% entre los 21 y los 25 años. Hay que indicar que el 95,6% de la muestra son mujeres.

Es importante destacar que, de todas las personas encuestadas, un poco más de la mitad (59,3%) conocía el ApS antes de iniciar la asignatura. De forma semejante, casi la mitad

(49,2%) había desarrollado algún ApS anteriormente. Y es que gran parte del alumnado que conforma la muestra había participado en un itinerario curricular que desarrolla de forma habitual prácticas de aprendizaje y servicio en el contexto de asignaturas vinculadas a la atención a la diversidad. La participación en estas experiencias es unas veces obligatoria y otras, voluntaria, lo que explica que hubiera estudiantes con experiencias previas en ApS y sin ellas.

Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de los ítems de escala. El software estadístico JASP ha facilitado el análisis cuantitativo. Se debe considerar que se localizaron un total de 30 valores perdidos. Se analizó la naturaleza de dichos valores perdidos y se imputaron calculando la media del ítem en cuestión.

Por otra parte, se ha realizado un análisis de contenido de las respuestas obtenidas en los ítems de opción abierta (tabla 2), llevándose a cabo una codificación de los 615 ejemplos proporcionados por los estudiantes en categorías preestablecidas, en función del aspecto de la CE evidenciado.

Para ello, nos hemos servido del software Nvivo 12. La tabla 3 muestra el sistema de categorías utilizado.

TABLA 2. Número de ejemplos proporcionados por los estudiantes en cada competencia emocional

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Habilidades de vida y bienestar	N.º total de comentarios
135	134	108	124	114	615

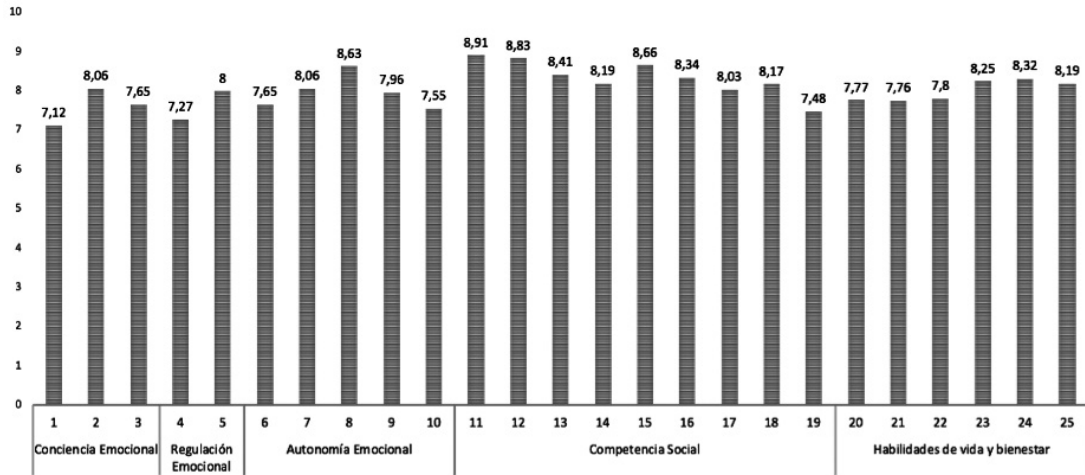
Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Sistema de categorías

Categoría	Subcategoría	n
Conciencia emocional	0. No aplicado o no relacionado	3
	1.1. Identifica y nombra las emociones	55
	1.2. Comprender emociones de los demás y atender	61
	1.3. Toma conciencia. Interacción entre emoción, cognición y comportamiento	9
	1.4. Otra competencia emocional	18
Regulación emocional	0. No relacionado	14
	2.1. Expresión emocional adecuada	8
	2.2. Regulación de emociones y sentimientos	84
	2.3. Capacidad para autogenerar emociones positivas	6
	2.4. Otra competencia emocional	6
Autonomía emocional	0. No aplicado o no relacionado	14
	3.1. Autoestima	12
	3.2. Automotivación	15
	3.3. Responsabilidad	22
	3.4. Actitud positiva	34
	3.5. Realiza un análisis crítico de las normas sociales	0
	3.6. Otra competencia emocional	29
Competencia social	0. No lo ha puesto en práctica o no relacionado	17
	4.1. HH. SS. básicas	23
	4.2. Respeto a los demás	22
	4.3. Comunicación receptiva	8
	4.4. Comunicación expresiva	6
	4.5. Comportamiento prosocial y cooperación	18
	4.6. Asertividad	10
	4.7. Comparte emociones	1
	4.8. Previene y soluciona conflictos	12
	4.9. Capacidad para gestionar situaciones emocionales	7
	4.10. Otra competencia emocional	20
Habilidades de vida y bienestar	0. No lo ha puesto en práctica o no relacionado	14
	5.1. Fija objetivos adaptativos	10
	5.2. Toma de decisiones	2
	5.3. Busca ayuda y recursos	6
	5.4. Ejerce ciudadanía activa, crítica y participativa	6
	5.5. Bienestar emocional	53
	5.6. Fluir	20
	5.7. Otra competencia emocional	25

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. Media por cada competencia emocional e ítem



(gráfico 3). Así, es coherente con los comentarios obtenidos, en los que 61 estudiantes hacen alusión a ejemplos en los que comprendieron las emociones o sentimientos de los demás.

Al preguntar a los niños si les había gustado la charla de AFA, respondieron que sí con una gran sonrisa, alegría y felicidad (E-39).

De estos 61 estudiantes, 11 hacen referencia explícita a la atención a los demás en base a estas necesidades y/o emociones detectadas.

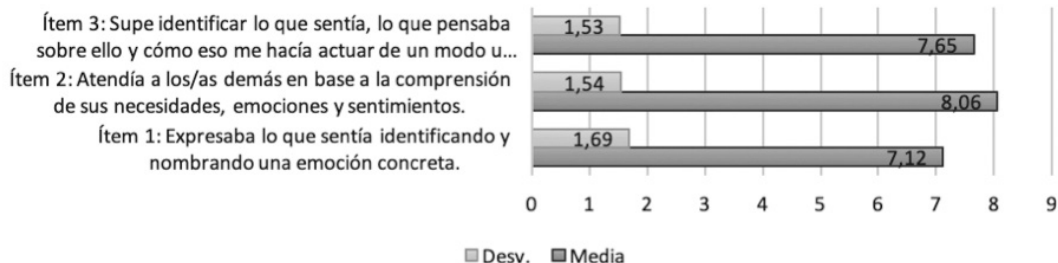
Cuando he observado que alguna compañera ha tenido alguna dificultad he intentado atender y

responder de la mejor forma a las necesidades que tenía en esos momentos (E-47).

Al alumnado le ha costado más expresar sentimientos, identificando y nombrando las emociones propias, aunque indica haberlo hecho de manera notable ($m= 7,12$). En este sentido, los comentarios analizados lo avalan, pues nombran numerosas emociones: alegría, decepción, impotencia, frustración, sorpresa, satisfacción, etc.

Miedo a lo desconocido, ira porque las personas ignoran el tema, dolor porque es duro lo que vi y alegría por poder aportar mi grano de arena (E-1).

GRÁFICO 3. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “conciencia emocional”



Igualmente, si bien el alumnado ha puntuado relativamente alta la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (ítem 3) ($m = 7,75$), esta interacción solamente se ha podido apreciar en 9 de los ejemplos proporcionados. Algunos manifestaron haber sido conscientes de dicha interacción y unos pocos establecieron una relación clara entre las tres dimensiones referidas.

A la hora de encontrar problemas para llevar a cabo el ApS, sentía e identificaba la emoción de desesperanza, sintiendo frustración. Pero tornaba en buscar soluciones, cambiando, por tanto, con el pensamiento, mi actitud (E-122).

Hay que señalar que el hecho de poder identificar *in situ* la interacción entre cognición, emoción y comportamiento es una tarea que implica un grado de conciencia emocional muy elevado, siendo el aspecto más retador de esta competencia.

Regulación emocional

Dentro de esta competencia, la “gestión de las propias emociones” es el aspecto que obtiene una mayor puntuación ($m = 8$) (gráfico 4). Respecto a ello, señalar que este es el aspecto sobre el que se han obtenido más ejemplos, contando con 84 estudiantes que evidencian su aplicación.

Cuando me he sentido agobiada a la hora de realizar el servicio he sabido tranquilizarme y

controlar mis agobios para que estos no vayan a más y me impidiesen continuar (E-46).

En muchas ocasiones he sentido estrés o ansiedad y he intentado regular estas emociones a través de ejercicios de relajación (E-140).

En sus expresiones, indicar que la gran mayoría de estudiantes aluden a la palabra “control”, que en este caso hace referencia a la contención o freno emocional.

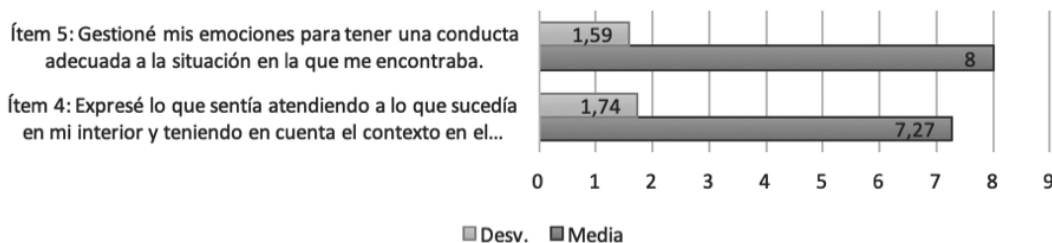
Supe regular mis emociones cuando las alianzas nos rechazaban o daban nuestros recursos a otros centros escolares. Sentía ira, pero me contenía (E-222).

Cabe precisar que la gestión emocional se puede confundir con la represión de lo que se está sintiendo, ya que culturalmente no está aceptado que se expresen ciertas emociones o existe cierto miedo a hacerlo. Ello se infiere también del hecho de que el ítem referido a “expresión emocional” tenga una de las puntuaciones más bajas de todo el cuestionario ($m = 7,27$) y de que solamente 8 estudiantes hayan reflejado una expresión emocional adecuada en sus ejemplos, mientras que 2 han indicado su dificultad para poder hacerlo.

He sabido decir lo que me molesta de una manera adecuada (E-26).

Si bien la expresión emocional puede resultar un aspecto complejo, la gestión emocional no deja de tener sus dificultades. En esta experiencia,

GRÁFICO 4. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “regulación emocional”



algunos estudiantes han indicado la dificultad que les ha supuesto intentarlo, o directamente que no lo han conseguido.

A veces, en base al tema elegido, ha sido complicado para mí mantenerme "serena" y regular mis emociones, sobre todo frente a testimonios de personas que no lo están pasando bien y que se les está tratando de forma injusta (E-19).

Autonomía emocional

En autonomía emocional destaca la alta valoración que obtiene el ítem relativo a "la responsabilidad" (ítem 8) en su alta puntuación ($m=8,63$) (gráfico 5), y por la baja desviación presentada (1,20). 22 estudiantes decidieron manifestar este aspecto en los ejemplos elegidos.

Teníamos un compromiso con el centro, por lo cual estaba bajo nuestra responsabilidad llevar a cabo de manera adecuada este servicio (E-221).

Esto viene a demostrar la responsabilidad vivida, que supone desarrollar un proyecto de ApS en

relación con el otro, con el grupo y consigo mismo. Se ve reforzado a través de las puntuaciones del ítem 7 (media= 8,06) (gráfico 5), entendido como la automotivación, donde se valora el esfuerzo personal por la mejora bajo criterios de excelencia, y al que han hecho referencia 15 estudiantes.

Cuando se me han presentado tareas que no sé hacer; y al principio yo misma me niego, pero me propongo hacerlas y aunque le dedique mucho tiempo lo consigo (E-87).

A su vez, se encuentra altamente relacionada con la "actitud positiva" (ítem 9), relativa a la persistencia en la consecución de objetivos con optimismo, que ha obtenido una puntuación media de 7,9 y ha sido el aspecto de la competencia más mencionado por los estudiantes en sus ejemplos en esta CE, con 33 comentarios, y también relacionado con la autoestima (ítem 6) ($m=7,65$), con 12 ejemplificaciones.

Siempre me mantuve positiva a pesar de los imprevistos que iban surgiendo (E-78).

GRÁFICO 5. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia "autonomía emocional"



El aspecto con un grado de aplicación media menor en autonomía emocional es el relativo a “evaluación crítica de las normas sociales” (m= 7,55), lo que también se ve reflejado en las verbalizaciones del alumnado, ya que ninguno de los ejemplos planteados puede englobarse dentro de este aspecto. Esta actuación implica una gran complejidad en sí misma y supone, de hecho, la aspiración de desarrollo de una competencia de egreso de orden superior.

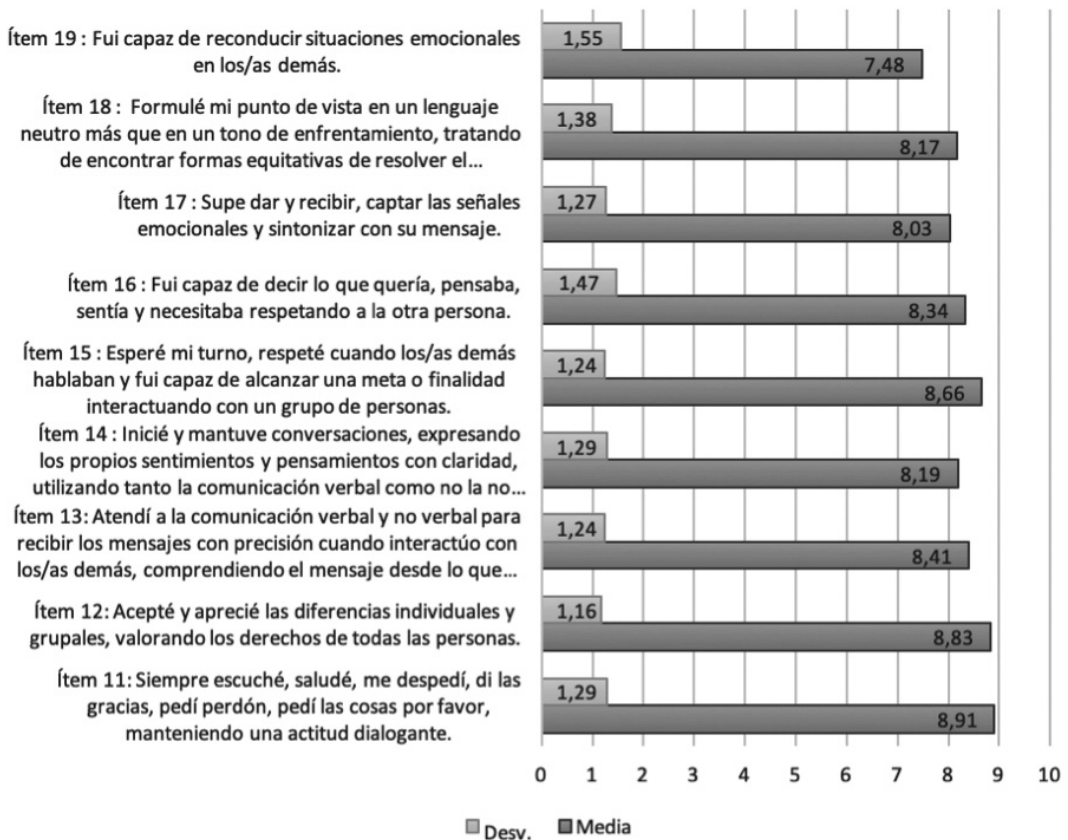
Competencia social

Que esta competencia haya alcanzado la mayor puntuación en esta investigación concuerda

con lo que la literatura muestra en referencia a que la participación de estudiantes en proyectos de esta naturaleza supone un vehículo de desarrollo de ambas, más aún cuando situamos el aprendizaje cooperativo como núcleo metodológico de articulación del ApS. Lo que sí evidencian los resultados del cuestionario (gráfico 6) es que el ApS dibuja un escenario para *ponernos en relación*, en cuanto que un proyecto de esta naturaleza requiere del contacto con otros, deseo y voluntad de ayuda en forma de un servicio a la comunidad o proacción en la creación de redes de apoyo o colaboración con entidades o personas.

Entre todas las actuaciones consultadas en el ejercicio de la competencia social, destaca la

GRÁFICO 6. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “competencia social”



relativa a habilidades sociales básicas (ítem 11), que ha sido la que ha obtenido la mayor puntuación del cuestionario (m= 8,91). “Escuchar, saludar, dar las gracias, pedir perdón y mantener una actitud dialogante” resultan actuaciones esenciales en el día a día, y denotan la conformación de una comunidad socialmente acogedora.

En cada visita al centro, pedíamos las cosas por favor, y siempre con el consentimiento de los responsables. Saludábamos al llegar y nos despedimos dando las gracias por la colaboración con nosotros (E-148).

Por otra parte, el respeto a los otros, entendido como la aceptación y apreciación de las diferencias individuales y grupales (ítem 12), es altamente puntuado (m= 8,83) y también referenciado en los comentarios.

Todos somos diferentes, y cada una de nosotras aportábamos ideas diferentes, y pienso que acepté cada diferencia, tomando esta diversidad como una fuente de información de la que siempre se aprende algo nuevo (E-27).

Se considera que se asocia tanto a la estrategia metodológica aplicada (ApS) como a la naturaleza de la asignatura en la que se desarrolló la experiencia, que conecta con una atención a la diversidad desde una pedagogía inclusiva. Igualmente, el ítem 15, relativo a comportamiento prosocial y cooperación, y entendido como la capacidad de alcanzar metas interactuando con un grupo, también reportó ser aplicado en gran medida y de forma bastante homogénea entre el alumnado (m= 8,66; rango de entre 5 y 10 puntos) y obteniendo 18 ejemplificaciones ilustrativas.

[...] en grupo hemos sabido decir siempre lo que pensamos y ponernos de acuerdo para un fin común (E-141).

Por otra parte, la “gestión de situaciones emocionales en los demás”, siendo una actuación de compleja ejecución, se sitúa en el polo opuesto, hallándose con la puntuación media

menor en el grado de aplicación en competencia social (m= 7,48). Aun teniendo en cuenta su complejidad, 7 estudiantes han indicado participar durante el proceso, animando a compañeros del mismo equipo.

A veces guie la situación cuando aparecían adversidades, con empatía y buenas palabras de ánimo levanté la moral de mis compañeras en alguna ocasión (E-243).

Asimismo, dos estudiantes indican haberlo intentado, aunque sin éxito.

A veces una compañera se sentía triste y frustrada porque no sabía muy bien cómo encauzar el trabajo y en algún momento no supe muy bien cómo hacer que se sintiese mejor, me bloqueaba (E-222).

Si bien los ítems relativos a la comunicación receptiva y expresiva y el relativo a compartir emociones reciben puntuaciones medias superiores a los 8 puntos, recogen pocas referencias en los ejemplos de los estudiantes, lo que denota su propia complejidad.

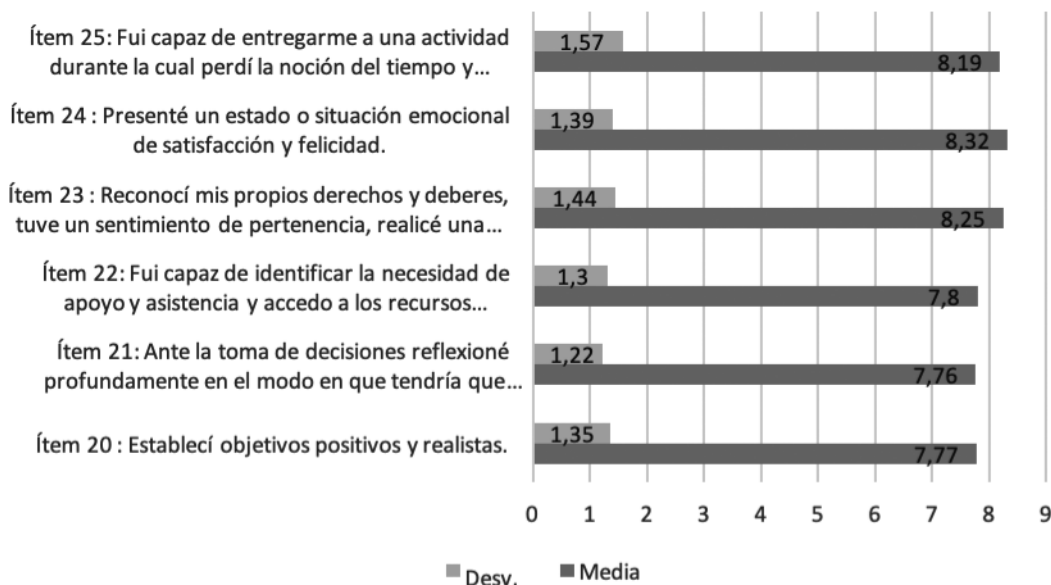
Habilidades de vida y bienestar

Las puntuaciones medias por actuación, dentro de esta competencia, pueden apreciarse en el gráfico 7, que revela no solo que es la segunda competencia mejor valorada, sino también que las puntuaciones son relativamente homogéneas (m= entre 7,76 y 8,32).

De las actuaciones establecidas, cabe resaltar el ítem “presenté un estado de satisfacción y felicidad” (m= 8,32), pues todos los estudiantes han manifestado sentirse de este modo en un momento u otro durante el proyecto de ApS. Y se refleja también por la cantidad de ejemplos que evidencian este estado de bienestar emocional.

Cuando trabajamos con los niños y niñas del hospital y los del centro y veíamos cómo los

GRÁFICO 7. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “habilidades de vida y bienestar”



unos se interesaban por los otros y cómo disfrutaban cuando realizaban las actividades, eso provocaba en mí un gran sentimiento de satisfacción y felicidad (E-84).

“Fluir” (ítem 25) ha sido también mencionada por los 20 estudiantes que han mostrado perder la noción del tiempo durante el ApS.

Cuando comenzamos a interactuar con el alumnado el tiempo voló, se pasó muy rápido (E-124).

Además, “ejercer una ciudadanía crítica y participativa” (ítem 23) ha obtenido también una puntuación muy elevada ($m= 8,25$), siendo 6 los estudiantes que han hecho evidente su puesta en acción a través del ApS.

Durante la elaboración del ApS me sentí orgullosa de poder ayudar a personas que lo necesitan [...] (E-63).

No hay que olvidar que el ApS implica la puesta en práctica de una ciudadanía participativa a través de la ayuda al otro.

Así, “fijar objetivos adaptativos”, “la toma de decisiones” y “la búsqueda de ayuda y recursos” son los aspectos que obtienen una puntuación media menor en esta competencia, aunque siguen siendo relativamente elevadas ($m=$ entre 7,76 y 7,8).

Busqué ayuda en mis compañeras y docentes ante las dificultades, expresando mis ideas y preocupaciones (E-50).

Discusión y conclusiones

Que el desarrollo de CE es un aspecto esencial en la formación inicial del profesorado es algo que actualmente no se pone en cuestión (Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015), y menos a medida que avanzamos en conciliar razón y emoción como rasgos que nos definen como seres humanos. La propia configuración de los títulos de maestro presenta indicios de la necesidad del desarrollo de este tipo de competencias en la profesión docente.

En este artículo se presenta una aproximación a cómo el ApS supone una estrategia que puede facilitar el desarrollo de las CE, identificando cuáles y en qué medida, lo que sirve para hacer emerger la posible predominancia de unas u otras, a nivel general, así como para facilitar el diseño de actuaciones y programas específicos donde, a través de la reflexión (Billig, 2000) se ponga el acento en aquellas que nos resulten de más interés. Al revisar las competencias del Grado en Formación Inicial del Profesorado aparecen 16 competencias relacionadas con las CE. Es, por tanto, responsabilidad de los centros de formación inicial —las universidades— buscar estrategias metodológicas que puedan favorecer su desarrollo. En este sentido, el ApS se antoja como una estrategia válida para desarrollar diversas CE en el alumnado a través de las experiencias que se desarrollan durante la implementación de un proyecto de ApS —contacto con agentes sociales y educativos del entorno inmediato del alumnado, detección de necesidades, planificación de una actuación, etc.—. De hecho, en este estudio se presentan algunos datos que podrían sustentar esta afirmación. Entre los mismos cabe destacar que:

- El alumnado encuestado ha manifestado, en líneas generales, poner en práctica diferentes aspectos de las 5 competencias emocionales, en mayor o menor medida.
- Las medias obtenidas son relativamente altas y homogéneas, situándose entre los 7,12 y 8,83 puntos.

En relación con ello se puede especificar que, aunque unos y otros obtienen puntuaciones elevadas, parece que las actuaciones relativas a la *competencia social* obtienen las puntuaciones más altas en el autorreporte. En contraposición, las competencias *regulación emocional* y *conciencia emocional* son las que menor puntuación han obtenido, siendo los ítems referidos a la expresión los que han recibido la más baja. Esto puede interpretarse como un reflejo de patrones culturales compartidos socialmente,

como puede ser la expresión de los propios sentimientos, ya que lo emocional ha estado tradicionalmente relacionado con el ámbito más íntimo y personal (Zaccagnini, 2008). No obstante, la *regulación emocional* es la competencia en la que el alumnado ha aportado mayor número de ejemplos, concretamente en el aspecto de la gestión.

Como limitación, destacar que el cuestionario se aplicó al finalizar la asignatura, en modalidad electrónica y de forma voluntaria, lo que supuso que contestaran un 62,47% de los estudiantes participantes y no la totalidad de los participantes de la misma. Por otro lado, como todo tipo de autorreportes, no podemos olvidar la posible influencia que pueda estar ejerciendo la deseabilidad social en las respuestas. Aun considerando estas limitaciones, no debemos olvidar que este estudio ofrece una aproximación interesante a la relación entre el desarrollo de CE a través del ApS. Resulta importante continuar con líneas de investigación en las que se pueda evidenciar las CE y aspectos que se aplican en las estrategias de ApS.

En conclusión, el ApS al desarrollar las CE, como afirman García y Sánchez (2017), permite hacer visible y dar espacio a la educación emocional dentro de las aulas de la universidad, a la par que educa para la justicia social, una necesidad imperante en la sociedad actual (Murillo y Aramburuzabala, 2014). Como se muestra en el presente trabajo y en otros anteriores, como el de Gil, Moliner, Chiva y García (2016), la competencia social se hace necesaria para fomentar una participación activa desde el desarrollo de una conciencia social. Esta requiere de aspectos básicos como la empatía, el respeto, la responsabilidad, la actitud crítica, la cooperación, los valores éticos y morales y las habilidades interpersonales. A estas hay que añadir las intrapersonales, pues no podemos olvidar que a la sociedad vamos de forma individual para convertirnos en parte de un todo, donde lo que somos, sentimos y pensamos configura ese tejido social.

Nota

¹ Este cuestionario es fruto del proyecto Haciendo Visible el Desarrollo de las Competencias Emocionales a través del Aprendizaje-Servicio, financiado por la convocatoria de actuaciones avaladas para la mejora docente durante el curso académico 2015-2016.

Referencias bibliográficas

- Barry, M. M., Clarke, A. M., Morreale, S. E. y Field, C. A. (2018). A Review of the Evidence on the Effects of Community-based Programs on Young People's Social and Emotional Skills Development. *Adolescent Research Review*, 3(1), 13-27.
- Battle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 57-59.
- Billig, S. H. (2000). The effects of service learning. *The School Administrator*, 57(7), 14-18.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación emocional en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 349-370.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chung, S. y McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192-200.
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, M. R. y Fernández-Cruz, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101. doi: 10.13042/Bordon.2016.68206
- Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Londres: SAGE.
- Fredericks, L. (2003). Making the Case for Social and Emotional Learning and Service-Learning. ECS Issue Brief. *Education Commission of the States (NJI)*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505359.pdf>
- García, M. y Cotrina, M. J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, M. y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145. doi: 10.18172/con.2991
- Gil, J., Moliner-García, O., Chiva, O. y López, R. G. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendía, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Recuperado de <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/2.pdf>

- Hunt, R. N. (2007). Service-learning: An eye-opening experience that provokes emotion and challenges stereotypes. *Journal of Nursing Education*, 46(6), 277.
- Loreto, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 155-176.
- Murillo, F. J. y Arambuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 50-53.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE n.º 312 de 29 de diciembre de 2007.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113.
- Richard, D., Keen, C., Hatcher, J. A. y Pease, H. A. (2017). Pathways to adult civic engagement: Benefits of reflection and dialogue across difference in higher education service-learning programs. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 60-75.
- Root, S. (1994). Service-Learning in Teacher Education: A Third Rationale. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 94-97.
- Simons, L. y Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- Vasen, F. (2015). Innovación responsable: un marco aún demasiado europeo. *SciDev.Net*. Recuperado de <https://www.scidev.net/america-latina/innovacion/opinion/innovacion-responsable-un-marco-aun-demasiado-europeo.html>
- Waterman, A. S. (ed.) (2014). *Service-learning: Applications from the research*. Londres: Routledge.
- Woods, C. S. y Conderman, G. (2005). Service learning and teacher education. *Academic Exchange Quarterly*, 9(1), 155-161.
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez Bénédict (coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Abstract

Service-learning as an approach to develop emotional skills in pre-service teacher training

INTRODUCTION. This paper presents the results of a research project funded by the Universidad de Cádiz, which explores the development of emotional skills through service-learning in pre-service teacher education. Firstly, we introduce the theoretical framework that underpins the research. The literature review focuses on the relationship among emotional skills and service-learning as a scarcely evidenced aspect in empirical research. **METHOD.** The students participating in a fourth-year subject of the Early-childhood undergraduate programme completed a survey with the aim to analyze the extent to which they implemented and developed emotional skills through a service-learning project. The survey used was based on Bisquerra's (2010) pentagonal model. **RESULTS.** They implemented, to a greater or lesser extent, all the items related with the

five emotional skills. In fact, it is reflected in the means obtained, which are relatively high and homogeneous, obtaining an average in each item between 7.12 and 8.83 points in a one to ten rating scale. Of all the items, those related with social competence are the ones that attained the highest scores. **DISCUSSION.** Emotional skills are considered essential in pre-service teacher training programmes. To develop such skills, service-learning constitutes a promising and valid approach. In particular, it favours the awareness of the need to participate in the construction of a more humane and just society, through the awareness that involves getting in touch with the other.

Keywords: *Emotional education, Emotional development, Service-learning, Pre-service Teacher Education.*

Résumé

Compétences émotionnelles dans la formation initiale des enseignants. L'apprentissage-service comme stratégie pour leur développement

INTRODUCTION. Cet article présente les résultats d'une recherche financée par l'Université de Cadix (Espagne), qui étudie le développement des compétences émotionnelles à travers l'apprentissage-service dans la formation initiale des enseignants. D'abord, le cadre conceptuel sur lequel reposent les principaux concepts de recherche est présenté afin de situer, deuxièmement, l'état de la question. Cela montre que le lien entre les compétences émotionnelles et l'apprentissage-service comme a été peu étudié dans les travaux de recherche empirique. **METHODE.** Sur la base de la méthode d'enquête, les étudiants inscrits dans une matière de la dernière année du diplôme en Éducation de la Petite Enfance ont répondu à un questionnaire afin de savoir dans quelle mesure ils ont appliqué et/ ou développé des compétences émotionnelles au cours d'un projet APS. Ce questionnaire est basé sur le modèle pentagonal de Bisquera (2010). **RÉSULTATS.** En lignes générales, tous les aspects des cinq compétences émotionnelles analysées sont, à des degrés différents, mis en pratique. En effet, les moyennes obtenues sont relativement élevées et homogènes, se situant entre 7,12 et 8,83 points. Parmi celles-ci, la compétence sociale est celle qui a obtenu un score plus élevé en termes de degré d'application. **DISCUSSION.** Les compétences émotionnelles sont un aspect essentiel dans la formation initiale des enseignants, et l'apprentissage-service constitue une stratégie méthodologique valable pour leur développement. Cela favorise en particulier la prise de conscience de la nécessité de participer à la construction d'une société plus humaine et plus juste, à travers la prise de conscience de 'nous mettre en relation avec l'autre'.

Mots-clés: *Compétences émotionnelles, Apprentissage-service, Formation initiale des enseignants.*

Perfil profesional de las autoras

Laura Sánchez Calleja (autora de contacto)

Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas. Miembro del grupo de

investigación EVALfor-Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). Su línea de investigación se centra en educación emocional, innovación educativa y atención a la diversidad.

Correo electrónico de contacto: lauradelasflores.sanchez@uca.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Campus de Puerto Real. Av. Saharaui s/n, 11519 Puerto Real, Cádiz (España).

Remedios Benítez Gavira

Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Pedagogía. Miembro del grupo de investigación didáctica Análisis Tecnológico y Cualitativo de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (HUM390). Su línea de investigación se centra en atención a la diversidad, TIC y educación inclusiva.

Correo electrónico de contacto: r.benitez@uca.es

Victoria Quesada Serra

Profesora contratada doctora en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas. Miembro de GIFES (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social). Su línea de investigación principal gira en torno a la evaluación para el aprendizaje y la evaluación de programas e intervenciones educativas y socioeducativas.

Correo electrónico de contacto: victoria.quesada@uib.eu

Mayka García García

Profesora titular de universidad en el Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de investigación HUM 230 Eduardo Benot. Sus líneas de docencia e investigación se centran en educación inclusiva, respuesta educativa a la diversidad, aprendizaje y servicio y pedagogía inclusiva.

Correo electrónico de contacto: mayka.garcia@uca.es