

**EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES Y PEDAGOGÍA
MESOAXIOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN. UNA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS)
USC-NAVALÓN**

María Julia Diz López

Ayudante Doctora. Área Teoría de la Educación

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1422-7479>

Correo electrónico: mariajulia.diz@usc.es

M^a del Carmen Gutiérrez Moar

Contratada Doctora. Área Teoría de la Educación

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8437-7160>

Correo electrónico: mdelcarmen.gutierrez@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

Departamento de Pedagogía y Didáctica

C/ Profesor Vicente Fráiz Andón, S/N

15782 Santiago de Compostela

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Fundamentación del proyecto de Educación afectivo-emocional USC-NAVALÓN
 - 2.1. ¿Por qué apostamos por un proyecto de Aprendizaje en Servicio (ApS)?
 - 2.2. La dimensión afectivo-emocional es educable
 - 2.3. Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica
 - 2.4. Educación Inclusiva, Perspectiva de Género y Desarrollo Sostenible
3. Proyecto de Educación Emocional Inclusiva USC-NAVALÓN
 - 3.1. Los comienzos
 - 3.2. Ediciones y desarrollo
 - 3.3. Elaboración de materiales y recursos
 - 3.4. Evaluación del proyecto y de los aprendizajes
 - 3.5. Resultados
 - 3.5.1. Del estudiantado participante
 - 3.5.2. Del centro y profesorado
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas

**EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES Y PEDAGOGÍA
MESOAXIOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN. UNA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS)
USC-NAVALÓN**

María Julia Diz López
Ayudante Doctora. Área Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

M.^a del Carmen Gutiérrez Moar
Contratada Doctora. Área Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN* nace para cubrir la necesidad educativa de aunar el proceso lector y la alfabetización afectivo-emocional de los jóvenes del Colegio de Educación Especial (CEE) Manuel López Navalón. Desempeñar esta tarea implica, como profesionales de la educación, actuar con intencionalidad pedagógica, es decir, poner en marcha un conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica para la consecución de la meta, esto es, basadas en el conocimiento de la educación, en el ámbito de la afectividad para educar la dimensión afectivo-emocional del ser humano y el fomento de la competencia lectora. Desde la programación pedagógica que responda a esa meta y la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad, buscamos que exista un aprendizaje cognitivo, emocional y social del estudiantado para que actúen dando un servicio desde el compromiso como futuro profesional de la educación, la cooperación, el trabajo en equipo y el liderazgo horizontal de la mano del equipo formado entre ambos centros educativos. El estudiantado de la USC contribuye a resolver problemas y necesidades reales desde la toma

de decisiones consensuadas. Desde el punto de vista del servicio ofertado nos preguntamos ¿qué se espera que vaya a hacer el alumnado del Navalón para que se produzca en ellos/as el resultado esperado? La gestión de nuestro proyecto de ApS reside en una red teórico-práctica cuyos ejes son: la Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica, la Educación Inclusiva y la Educación para el Desarrollo Sostenible.

El contenido del capítulo se vertebra en una evolución deductiva del marco teórico ocupándonos de presentar cual es nuestra postura ante el Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad, por qué son educables los afectos, las emociones y los sentimientos, cómo nos involucramos en la defensa de la Educación Inclusiva, el Desarrollo Sostenible y la Perspectiva de Género. Ahora bien, Si queremos pasar del conocimiento especializado y específico a la acción, nos introduciremos en la Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica.

Teniendo claro el posicionamiento teórico-técnico y la mentalidad pedagógica o la representación mental de la acción de educar, el paso siguiente es describir las distintas ediciones del *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN*.

2. Fundamentación del proyecto de educación afectivo-emocional USC-Navalón

Todo proyecto educativo parte de unos presupuestos teóricos y prácticos que lo sustentan. En nuestro caso los fundamentos de carácter teórico tienen que ver con el Aprendizaje en Servicio, la Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica, la Educación Inclusiva desde y para la diversidad, la apuesta por una Educación para el Desarrollo Sostenible, y, la importancia de que todas las personas reciban una Educación Afectivo-Emocional con criterio pedagógico y psicopedagógico.

2.1. ¿Por qué apostamos por un proyecto de Aprendizaje en Servicio?

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se define como una actividad educativa estructurada que vincula el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, permitiendo al estudiantado trabajar en

proyectos concretos que responden a necesidades sociales, mientras desarrolla sus habilidades académicas, personales y cívicas (Bringle y Hatcher, 1996), en otras palabras, consiste en una propuesta educativa que en el marco de un único proyecto desarrolla aprendizajes educativos y presta un servicio a la comunidad de manera integrada (Howar, 2001; Puig et al., 2007; Santos y Lorenzo, 2018)

Según Furco (1996), el ApS se distingue por su reciprocidad, beneficiando tanto a la comunidad como a las y los estudiantes, quienes aplican y amplían su conocimiento en contextos reales.

Los beneficios del ApS para el estudiantado son amplios y significativos. En términos académicos, facilita la comprensión y retención de conocimientos al aplicar teorías a prácticas concretas, mejorando así las habilidades analíticas y críticas (Eyler y Giles, 1999). Desde la perspectiva personal, los/as estudiantes desarrollan un mayor sentido de la responsabilidad social, empatía y compromiso cívico, aspectos fundamentales para su formación integral (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000). Además, el ApS promueve el desarrollo de habilidades blandas, como el trabajo en equipo, liderazgo y comunicación efectiva, altamente valoradas en el ámbito profesional (Billig, 2000).

Las profesoras participantes en este proyecto habíamos llevado a cabo, con anterioridad, experiencias de aprendizaje colaborativo en el aula, una de las cuales consistió en la puesta en práctica de la estrategia metodológica de Aprendizaje basada en Proyectos. Esta resultó muy motivadora y beneficiosa para el aprendizaje de competencias por parte del estudiantado, obteniéndose unas valoraciones medias muy altas en el estudio realizado para su evaluación (Diz, Valcarce y Castro, 2018). En dicho estudio el estudiantado valoró las competencias adquiridas en una escala de 1-5, en el que destacaron las de *investigación y construcción del conocimiento* (4,08/5), el *desarrollo de habilidades de trabajo en grupo* (4,05/5), la *toma de decisiones* (3,9/5), el perfeccionamiento de *habilidades de comunicación y de expresión*

(3,88/5) y la *reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos* (3,85/5).

A raíz de la experiencia anterior decidimos dar un paso más, añadir a nuestro proyecto de aprendizaje dos dimensiones nuevas: una de carácter práctico y otra de carácter solidario. La dimensión de carácter práctico consistía en realizar el proyecto en un ambiente profesional real, y la dimensión de carácter solidario en que esa experiencia respondiese a una problemática social presente en la comunidad circundante a nuestro centro. Todo esto desembocó en un proyecto de ApS.

Para ello, buscamos la formación, que nos fue facilitada por el Plan de Formación e Innovación Docente de la USC. Procuramos el asesoramiento y apoyo de compañeros y compañeras con experiencia en este tipo de proyectos, y, finalmente, dimos con la necesidad. No tuvimos que realizar grandes indagaciones para encontrarla. En realidad, nos salió al encuentro. Un profesor del Centro de Educación Especial López Navalón nos comentó la falta o escasa competencia afectivo-emocional que presentaba su alumnado y solicitó nuestra colaboración.

2.2. La dimensión afectivo-emocional es educable

Hablar del sentido, la sensibilidad, los sentimientos y las emociones es, en definitiva, ocuparse del paso de la educación de la sensibilidad a la educación de las emociones y los sentimientos configurando el marco conceptual del contenido que nos ocupa la dimensión afectivo-emocional del ser humano (Gutiérrez y Touriñán, 2010 y Gutiérrez, 2019 y 2022). Con el vocablo *sentir* del verbo latino «sentire» hablamos de la experimentación de las sensaciones a través de los cinco sentidos (oído, vista, olfato, tacto y gusto) para conformar nuestro «cuerpo sensorial», pero también informa del sentimiento como reflexión o decisión que esta percepción provoca. Es un acto complejo que designa elementos perceptivos y reflexivos inseparables. En latín «sensus» describe cual es el sentido, la sensación y el sentido común para pensar bien a partir de la percepción de situaciones prácticas.

Describir la *sensibilidad* es reconocerla como una cualidad humana educable por la que somos capaces de relacionar todos los hechos vitales con sentidos, emociones, sentimientos y los diferentes contextos en los que nos movemos. Es, en resumen, un proceso psíquico de la percepción cuya facultad es sentir vivamente y, por tanto, una conexión directa con la afectividad. Esta sensibilidad como interrelación entre el organismo vivo - cuerpo sensorial- y su mundo -las cosas- determina una subjetividad que se convierte en singularidad ya que somos seres únicos para vivir y expresar el modo en que somos sensibles.

Conceptualizamos el *sentimiento* como un estado subjetivo concreto delimitado y duradero que se une al pensamiento y la imaginación. Los sentimientos -emoción + pensamiento- son la interpretación que hacemos de nuestras emociones (tomar consciencia de ellas).

Las *emociones* son afectos bruscos y temporales, que preparan para actuar (fuerza motivadora) reaccionando de cierta manera ante un estímulo externo (algo que veo, oigo, huelo, toco, como) o interno (pensamiento, recuerdo, imagen). Son energía que circula a través de nuestro cuerpo y que sólo se estancan si las reprimimos, por miedo a sentir (bloqueos emocionales).

La *educación de la sensibilidad* posibilita crear nuestra visión del mundo, nuestro pensamiento y emotividad (sensibilidad intrapersonal), la ética de la acción responsable y el respeto por los demás (sensibilidad interpersonal), es decir, enseña a ser, estar y convivir en el mundo, facilita el aprendizaje (a conocer y a hacer) y contribuye al desarrollo integral del educando.

Sentido, sensatez, juicio o razón es la capacidad de razonar. Se trata de no imponer la razón a los sentimientos sino más bien de utilizarla para cambiar emociones, sentimientos y conductas, porque el binomio emoción-razón indica que son inseparables, porque no hay comportamientos emotivos o racionales puros. Solo el equilibrio de ambos garantiza el bienestar de las personas.

Educación de emociones y sentimientos es educar para la vida y el bienestar siendo conscientes de lo que sentimos en diferentes situaciones para aprender a conocer, distinguir, controlar y utilizar las propias emociones y los sentimientos. Es un uso inteligente de nuestro mundo afectivo-emocional, porque las competencias emocionales no son innatas.

Desde el punto de vista educativo partimos de la clasificación emocional realizada por Bisquerra entre 2000 y 2012 con su Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2002 y 2009). Sistematizan las «familias emocionales» interseccionando distintas ciencias (Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía). Entre 2014 y 2019 elaboran un «mapa emocional», para visualizar una realidad inmaterial y compleja denominada «Universo emocional» (Bisquerra, 2014, 2016a, 2016b y 2019a). Cada grupo de emociones se agrupa en galaxias para comprender el mundo afectivo-emotivo. Para VVAA (2021) las grandes galaxias son: el miedo, la ira, la tristeza, la alegría, el amor, la felicidad, la sorpresa, el asco, la ansiedad, las emociones sociales y las estéticas. Otros elementos de este universo son los cuerpos interestelares»: Grandes constelaciones de emociones negativas (miedo, ira y tristeza junto al asco y la ansiedad) y emociones positivas (alegría, amor y felicidad); Asteroides, cometas y materia interestelar, si las emociones ambiguas navegan alrededor de otras galaxias, porque pueden ser positivas o negativas; y la materia oscura emocional o el pozo de emociones negativas (miedo, ira, tristeza), que forman una constelación siendo un campo gravitacional de grandes fuerzas que pueden empapar toda la energía positiva del ser humano.

Las emociones sociales pueden tener polaridad positiva o negativa y se extienden por todo el universo a modo de materia interestelar. Y las estéticas con valencia positiva o negativa forman una especie de materia intergaláctica que se puede extender por todo el universo.

Los valores y actitudes se entremezclan con las emociones, como consecuencia, existe una predisposición a actuar a favor o en contra de algo o de alguien. En este sentido, son asteroides o cometas que navegan por el universo.

En el «universo emocional» de Bisquerra (2016a) se establece que no debemos confundir valencia y valor, porque las emociones tienen dos polos [polo (+) y polo (-)] que representan su valencia (positiva o negativa), mientras que el valor tiene una connotación de bueno o malo no es admisible en el estudio científico de la dimensión afectivo-emotiva.

Para el proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NÁVALON se parte de las siguientes premisas: (1) Todas las experiencias afectivo-emotivas son adecuadas y necesarias para la adaptación y la supervivencia del ser humano. Pero unas son positivas y otras negativas ya que nos hacen sentir bienestar o malestar y (2) mantenemos, al igual que Jorge Bucay, que las personas no somos responsables de las emociones que sentimos, pero sí de lo que hacemos con ellas https://www.cuerpamente.com/frases/frases-jorge-bucay_1008. (70 frases de Jorge Bucay, 2023, para aplicarlas a tu vida).

Aplicar un criterio pedagógico y psicopedagógico al mundo afectivo-emotivo bajo la perspectiva de la «educación emocional», es entender que el afecto, las emociones y los sentimientos son susceptibles de ser educables, mantenidos y modificados pues son necesarios y realizan funciones (adaptativa, motivacional, social o comunicativa...) clave para la supervivencia. Por esta razón estamos en la obligación de experimentar, de dar y recibir afecto, sentir emociones y vivenciar sentimientos (Bisquerra, 2019b). En resumen, somos responsables de determinar cómo nos conmueven el afecto, las emociones y los sentimientos y del grado de equilibrio que mantenemos entre sentir, pensar y actuar en la vida.

En el Proyecto USC-ÓN las emociones básicas trabajadas son las reconocidas por acuerdo internacional entre los/as especialistas -neurofisiólogos/as, educadores, pedagogos/as, psicólogos/as- siendo un total de seis: tristeza, alegría, sorpresa, asco y miedo. Este sexteto lo experimentamos en respuesta a un estímulo y sobre ellas se generan las restantes pues son complejas y están condicionadas por la experiencia, los procesos de aprendizaje y la sociabilización.

2.3. Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica

Otra parte de la fundamentación de nuestro trabajo se apoya en las aportaciones del profesor José Manuel Touriñán López, figura destacada en el ámbito de la pedagogía contemporánea. Su pensamiento pedagógico se centra en varios ejes fundamentales que buscan responder a los desafíos educativos de la sociedad actual, integrando aspectos como los valores, los medios y la personalización del aprendizaje.

Al tratarse de un proyecto educativo necesariamente debemos responder a la pregunta de qué es la Educación.

“Educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades” (Touriñán, 2015, pp. 303-304).

Y en nuestro proyecto se tiene que realizar doblemente: desarrollar la competencia afectivo-emocional del grupo destinatario (alumnado con necesidades educativas específicas) y del grupo de estudiantes de la Facultad de Educación que participa en el mismo (competencias generales, específicas y transversales de las materias implicadas). Coincidimos con Touriñán (2016) en que “cada acción educativa necesita medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción» (p. 147). Los medios constituyen los elementos estructurales de la intervención educativa y su elección implica el apoyo en una tecnología específica. Además, deben

ajustarse siempre a la actividad y al significado de educación. Desde la complejidad de la tipología de medios, podemos distinguir entre medios internos y externos, los primeros vinculados con las competencias, capacidades, actividades internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer...), y los segundos con las actividades comunes externas al agente (juego, trabajo, estudio...) y con las actividades instrumentales: lectura, dibujo, baile, cálculo, etc. (Tourrián, 2016b).

La Pedagogía Mesoaxiológica, un concepto acuñado y desarrollado por el profesor Tourrián, representa una orientación innovadora en el campo de la pedagogía, enfocado en la relación entre los valores (axiología) y los fines de la educación. Este camino busca comprender y establecer un sistema educativo que se encuentre en el equilibrio justo entre los medios utilizados para educar y los valores que estos medios pretenden transmitir o cultivar en el estudiantado. La Pedagogía Mesoaxiológica sostiene que la educación debe estar centrada en valores, pero reconoce la importancia de los medios o métodos pedagógicos como vehículos para alcanzar esos fines valorativos.

La perspectiva mesoaxiológica aporta la conciencia de que en pedagogía transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo convertimos en educación. Educamos con las áreas culturales, construimos el ámbito de educación común, específico y especializado correspondiente, generamos el diseño educativo apropiado y realizamos la intervención pedagógica en forma de acción concreta, controlada y programada. Cada área o medio cultural debe ser valorado para la educación y construido como ámbito educativo. Este proceso de valorar y comprender cada medio como educativo es lo que hace que la pedagogía sea mesoaxiológica (medio-valor-comprensión). Es una pedagogía doblemente mediada: de una parte, está mediada por el ámbito de educación que se construye y, de otra parte, está mediada por los instrumentos o medios que se crean y usan como elementos de la intervención. (Tourrián 2015, 2017, 2020b, 2023).

En perspectiva mesoaxiológica la acción pedagógica responde a los siguientes aspectos y preguntas y se rige por una serie de principios (Tourriñán, 2024, pp. 33-34). Con relación a las preguntas debemos responder a las siguientes:

- Acción educativa concreta (que requiere mentalidad pedagógica): QUÉ hacemos
- Acción educativa controlada (que requiere mirada pedagógica): POR QUÉ lo hacemos
- Acción educativa programada (que requiere relación educativa): CÓMO lo hacemos
- Medios internos y externos (de la función pedagógica): CON QUÉ lo hacemos
- Diseño educativo (que orienta la intervención pedagógica): PARA QUÉ lo hacemos
- Pedagogo/a (que planifica, gestiona y programa): CUÁNDO y DÓNDE lo hacemos (construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada)

Por lo que respecta a los principios son básicos los siguientes: equilibrio entre medios y fines; centralidad de los valores; dinamismo y adaptabilidad; interdisciplinariedad, y, educación personalizada.

- a. Equilibrio entre medios y fines: la Pedagogía Mesoaxiológica enfatiza la necesidad de un equilibrio entre los medios empleados en la educación y los fines axiológicos (valores) que se buscan. No se trata solo de lograr objetivos educativos, sino de hacerlo de manera que se promuevan activamente valores positivos.
- b. Centralidad de los valores en la educación: aunque reconoce la importancia de los métodos pedagógicos, este enfoque sostiene que los valores deben ser el núcleo alrededor del cual gira el proceso educativo. La educación

debe apuntar a la formación integral de la persona, incluyendo el desarrollo moral y ético.

- c. Dinamismo y adaptabilidad: propone un sistema educativo capaz de adaptarse a los cambios culturales y sociales, garantizando que la enseñanza de valores permanezca relevante y significativa para las generaciones futuras.
- d. Interdisciplinariedad: este enfoque aboga por la integración de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento en el proceso educativo, promoviendo una comprensión holística del mundo y fomentando el desarrollo de valores complejos y multifacéticos.
- e. Educación personalizada: reconoce la importancia de adaptar la educación a las necesidades, intereses y valores individuales de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje más significativo y valioso.

El carácter tecnoaxiológico de la pedagogía viene dado porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios del ámbito de educación, que requiere conocimiento especializado y específico (Touriñán, 2024). En este sentido debemos tener presente que todos los medios y herramientas pueden ser diseñados, seleccionados y utilizados de manera que promuevan valores positivos, como la inclusión, la colaboración, la creatividad, y el pensamiento crítico, entre otros. Cabe considerar que la educación es un valor en sí misma y, además, ayuda a la adquisición de valores significativos para la ciudadanía.

2.4. Educación Inclusiva, Desarrollo Sostenible y Perspectiva de Género

Un valor central en nuestro proyecto es la promoción de la inclusión educativa. La educación inclusiva es un paradigma que promueve el acceso, la participación y el éxito de cada estudiante, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se apoya en varias teorías y enfoques pedagógicos que enfatizan la igualdad, la justicia social y el derecho a la educación.

Vygotsky (1978), con su Teoría del Aprendizaje Sociocultural, destaca la importancia del contexto social y la interacción con pares y personas adultas en el desarrollo cognitivo, lo cual resulta fundamental para el diseño de prácticas educativas inclusivas. Por su parte, Booth y Ainscow (2000) desarrollaron para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el *Índice para la Inclusión*, una guía para las escuelas en el proceso de convertirse en comunidades de aprendizaje más inclusivas, enfatizando la importancia de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas.

La cultura de la inclusión se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Implica llevar a cabo “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 10). La educación inclusiva es un enfoque esencial para promover una sociedad más justa y equitativa. Su implementación efectiva requiere un cambio de paradigma en las prácticas educativas y una fuerte voluntad política para superar los desafíos existentes. En la práctica educativa se traduce en adoptar ciertos principios operativos. Uno de los más importantes es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone la creación de ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles que puedan adaptarse a las necesidades de todo el alumnado (CAST, 2018). Otro principio es la diferenciación pedagógica, que implica ajustar los métodos de enseñanza y evaluación para atender a la diversidad (Tomlinson, 2001).

Nosotras tratamos de promover un ambiente cálido y de confianza, en el que las actividades que realizamos son diseñadas siguiendo el criterio de que todo el alumnado, con independencia de sus características individuales, pueda participar y realizarlas con éxito. La metodología se apoya en dinámicas grupales que requieren de la cooperación, con un fuerte componente lúdico, y diferentes medios de expresión como: dibujo, pintura, música, dramatización..., de tal manera,

que las actividades son inclusivas porque se conciben y diseñan para que sean inclusivas, en el sentido de que:

- Proporcionamos múltiples medios de participación.
- Facilitamos diversidad de recursos para representar la información.
- Ofrecemos diferentes instrumentos para que el alumnado actúe y se exprese.

La perspectiva de género y la educación inclusiva están estrechamente relacionadas, ya que ambas buscan eliminar barreras y promover la participación equitativa. La inclusión de la perspectiva de género en la educación implica reconocer las múltiples dimensiones de la identidad y garantizar que cada persona, independientemente de su género, tenga acceso a oportunidades educativas de calidad (Lynch y O'Sullivan, 2017). Esto incluye la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten un ambiente de respeto y aceptación de la diversidad, dando lugar a la Escuela Coeducativa (Bonal, 1997). Atendiendo especialmente a los materiales empleados seguimos las recomendaciones de Diz y Fernández (2015):

- Deben otorgar a chicos y a chicas la posibilidad de sentirse reflejados de manera positiva.
- Se ha de emplear un lenguaje, contenido e ilustraciones limpios de connotaciones sexistas.
- Las personas aparecerán realizando indistintamente trabajos domésticos y actividades profesionales, sin que ni el texto ni las imágenes empleadas nos sugieran la existencia de profesiones o actividades propias de un sexo.
- Que tanto hombres como mujeres representen situaciones directivas y subordinadas, más o menos importantes, que no estén marcadas por la pertenencia a uno u otro sexo.

- A la hora de hacer referencia a las aportaciones a la historia, la cultura, la ciencia y el conocimiento en general, que ambos sexos estén reflejados de modo equilibrado, sin omitir la presencia de ninguno de ellos.

Por otro lado, el ApS se ha revelado como una metodología que aborda el trabajo con las comunidades, en un esfuerzo de transferencia a la sociedad necesario para abordar los retos presentes y futuros desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Amador Morera et al., 2022). En la Agenda 2030 la educación es un componente fundamental para el Desarrollo Sostenible, que se concreta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (UNESCO, 2016).

La visión del ODS 4-Educación 2030 es amplia, integral y aspira a transformar vidas, comunidades y sociedades, promoviendo una educación inclusiva y equitativa de calidad a lo largo de la vida, sin dejar a nadie atrás. Este enfoque se basa en principios de derechos humanos, dignidad, justicia social, paz, inclusión, diversidad cultural, lingüística y étnica, así como en la responsabilidad y rendición de cuentas compartidas. Aborda los desafíos globales y nacionales en educación, basándose en los derechos humanos y aplicando un enfoque humanista. La inclusión y equidad son destacadas, subrayando la importancia de redoblar esfuerzos para llegar a personas marginadas o en situación de vulnerabilidad.

Se reconoce la educación como clave para el desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental; resaltando su importancia para erradicar la pobreza, promover la igualdad de género, mejorar la salud, empoderar a las personas y ser una herramienta esencial en situaciones de crisis y conflictos. Además, la agenda reconoce la necesidad de crear sistemas

educativos más resilientes y capaces de reaccionar ante conflictos y emergencias.

En consonancia con lo anterior, además del objetivo 4, en cada una de las actividades programadas tenemos como referencia la consecución de los ODS.

3. Proyecto de educación emocional inclusiva USC-Navalón

Las distintas ediciones de este proyecto están avaladas por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) con las convocatorias anuales de la institución para crear Proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) Esta iniciativa surgió para institucionalizar el ApS en la comunidad universitaria apostando por un apoyo clave en las tres grandes misiones de la universidad: Docencia, Investigación y Servicio a la Comunidad (Santos y Lorenzo, 2018).

3.1. Los comienzos

El *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN* se inicia durante el curso académico 2018/2019 al amparo de la *III Convocatoria de Proyectos ApS*. Esta primera «*Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva*» fue fruto de la colaboración entre la USC y el Colegio de Educación Especial (CEE) Manuel López Navalón. Es un proyecto emergente. La propuesta nace como demanda del centro educativo a las profesoras universitarias para apoyar la dinamización de su biblioteca bajo el programa lector, junto a la alfabetización afectivo-emocional de los jóvenes.

Concedido el proyecto, al pertenecer a la modalidad emergente, el equipo recibe formación específica sobre la Introducción del ApS en la Universidad a cargo del SEPIU y del Grupo de Investigación GI-1790 Escuela Cultura (ESCULCA).

3.2. Ediciones y desarrollo

La primera vez que concursamos a una Convocatoria de Proyectos ApS fue en 2018-2019 con «*Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva*». Seguidamente describiremos la propuesta:

Materias implicadas

Materias de Grado y Máster de titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación: Educación Especial Grado en Pedagogía, Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales Grado de Educación Infantil y Educación, Emociones y Afectividad perteneciente al Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario

Descripción de la necesidad social y destinatarios

El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) presenta dificultades en la competencia lectora por ello convertimos la biblioteca en un espacio inclusivo para adquirir el placer de leer junto a la alfabetización afectivo-emocional.

Alumnado de Formación Profesional Básica (FPB) adaptada en los talleres de Carpintería, Cerámica, Costura, Cultivos y Restauración entre 16 e 21 años. Un grupo de 40.

Carácter innovador de la experiencia

Unimos competencia lectora y educación afectivo-emocional desde las seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa), porque el alumnado presenta dificultades de reconocimiento emocional y bajo control (labilidad afectivo-emocional).

Objetivos y fases

Los *objetivos generales*: 1. Dinamizar la biblioteca escolar como espacio de ocio y de aprendizaje colaborativo; (2). Mejorar competencia lectora; (3) Ver la competencia afectivo-emocional como relevante para la vida personal, social y profesional.

Los *específicos* para el alumnado USC: (1). Colaborar con otro centro educativo; (2) Implicar a diferentes agentes; (3) Empoderar a los/as

jóvenes en la lectura comprensiva; (4) Facilitar entornos de comunicación e intercambio de ideas a partir de las actividades; (5) Reconocer las emociones básicas, propias y ajenas; (6). Desarrollar control emocional y empatía.

Las *fases* fueron: a) Presentar el proyecto y seleccionar estudiantado, reuniones en el Navalón para conocer quién recibirá el servicio (enero, 2019); b) Preparar taller y actividades (febrero 2019) c) Implementación (marzo-abril-mayo 2019) en ocho semanas en sesiones de 3 horas. Dirigido por alumnado de la USC con apoyos. Dos grupos de trabajo -20 alumnos-por lo tanto, hubo dos sesiones simultaneas a la semana en espacios diferenciados.

Implantación del Proyecto

Con lecturas de cuentos emocionales adaptados a lectura fácil, el método socrático y el socioafectivo se fue alcanzando el descubrimiento emocional y una vinculación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la alfabetización emocional. (Gutiérrez, 2018), la importancia del grupo clase y el trabajo en equipo y reducir conductas disruptivas.

La organización del taller es un programa de 8 sesiones (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Día	Contenido
11/03/2019	Sorpresa
25/03/2019	Tristeza
08/04/2019	Alegría, Felicidad
29/04/2019	Ira/Enfado/Rabia
06/05/2019	Miedo

13/05/2019	Asco, Repugnancia
20/05/2019	Todas las emociones
27/05/2019	Cierre y celebración

Sesiones del proyecto en el curso 2018-2019

Algunas actividades fueron: cinefórum, juegos cooperativos, pintar emociones, botella de la calma, semáforo de las emociones, cantar y bailar con música emotiva, juegos tradicionales, el cubo emocional y el cojín de los abrazos, mímica emocional, Chi kung de las emociones -respiración y relajación-, pictogramas, microexpresiones del rostro, etc.

Desde los principios de la psicología del color (Heller, 2020) y la película *Del revés* (Inside Out, 2015) asociamos cada emoción a un color (González y Pereira 2016): Sorpresa: blanco, Tristeza: azul. Alegría, Felicidad: Amarillo, Ira, Enfado/Rabia: Rojo, Miedo: Violeta, Lila y Asco, Repugnancia: Verde oscuro. Y en todas las emociones y cierre y celebración se emplean todos los colores. Además, remarcamos esta asociación, vistiéndonos o llevando complementos acordes.

Trabajamos desde un liderazgo horizontal basado en la colaboración, cooperación y asunción de corresponsabilidades para la consecución de cada proyecto. Las lenguas fueron gallego y castellano, según elección del estudiantado.

En el curso 2019-2020, tras el éxito de la primera edición solicitamos «*Biblioteca inclusiva: Taller afectivo-emocional en la Formación Profesional Básica (FPB)*» En marzo de 2020 regresamos al Navalón, pero solo realizamos la presentación el 09 de marzo debido a la suspensión de actividades por el COVID-19. En el curso 2020-2021 proseguimos con el proyecto adaptado y se realiza con medios telemáticos (TEAMS)

En el curso 2021-2022 volvemos a una docencia presencial. La nueva edición se denominó «*Obradoiro afectivo-emocional USC-ÓN*» y se circunscribió al alumnado que permanece en la Residencia del centro.

En el curso 2022-2023 pasa a denominarse «*Obradoiro afectivo-emocional USC-ÓN. XErando BEnestar (XEBE)*» porque se focaliza en el bienestar, entendido como la forma de afrontar efectivamente los momentos difíciles de la vida y, por lo tanto, nos ayuda a vivir mejor (Gutiérrez, 2008).

Atendiendo a las evaluaciones realizadas en las ediciones anteriores y a las propuestas de mejora, se van reformulando la finalidad y los objetivos de la propuesta inicial quedando establecidos del modo siguiente:

Finalidad: Desarrollar la competencia emocional del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en régimen de internado en el CEE López Navalón.

Objetivos Generales y Específicos:

G1. Dinamizar los espacios del Navalón para un aprendizaje colaborativo del profesorado y alumnado del equipo USC-ÓN empleando como medio el juego y las artes sobre los principios de una metodología activa, participativa e inclusiva.

- E1.1. Implicar a los diferentes agentes educativos en el Proyecto Obradoiro afectivo-emocional USC-ÓN. XErando BEnestar (XEBE).
- E1.2. Ampliar a otros espacios del centro (patio, jardín) o área de trabajo.

G2. Desarrollar la dimensión afectivo-emocional como competencia para la vida personal, social y profesional de los destinatarios.

- E2.1. Reconocer las emociones propias y ajenas.
- E2.2. Ser quien de expresar y relacionar emociones y sentimientos.
- E2.3. Aprender estrategias que ayuden a general control y manejo de las emociones y sentimientos.
- E2.4. Prevenir los efectos perjudiciales de emociones negativas intensas.
- E2.5. Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de modo positivo con las demás personas.

- E2.6. Promover el bienestar personal y grupal.

3.3. Elaboración de materiales y recursos

Entrando en el área de los recursos educativos y materiales didácticos coincidimos con Rodríguez et al. (2021, p. 15) cuando se refieren a “objetos, materiales, lugares y acciones que tienen el potencial de sustentar procesos de desarrollo socioeducativo desde una dimensión más pedagógica”. Precisamente esto es lo que ocurre cuando planificamos, pues facilitamos la construcción e intercambio de saberes (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas) de quienes participan en el proceso, los medios e instrumentos pueden responder a múltiples formatos, los recursos están al servicio de un programa o una programación y/o pueden no tener intencionalidad didáctica, pero adquirirla desde el uso y la utilidad que los profesionales o equipos multiprofesionales les asignan (Rodríguez Rodríguez, 2010).

Elaboramos un libro de cuentos para las seis emociones básicas en gallego y castellano adaptado a Lectura Fácil (LF) (Asociación Lectura Fácil, 2019) ya que es un recurso para atender las dificultades de comprensión lectora y a la perspectiva de género.

Para confeccionar actividades creamos una ficha básica en dónde se recoge la información siguiente: Título de la actividad, objetivos a cumplir, descripción (tiempo, tamaño del grupo, lugar y materiales), desarrollo -descripción paso a paso de la actividad-, observaciones -exigencias, cambios a la propuesta inicial, por qué es relevante la actividad desde el punto de vista emocional, descripción de otros materiales a utilizar, etc.- fuentes -documentos y materiales documentales incluidas las imágenes que sirven para crear la ficha- y Anexos (material complementario).

En la edición 2020-2021 realizada a través de Microsoft Teams se crearon (además de los propios de cada sesión) nuevos recursos: (1) breve sintonía de apertura de sesión titulada: *Diversidad, emociones es nuestra canción* (Calvente, 2021), (2) cronograma y (3) escaleta que describe entrada de sintonía, contenidos -secciones/actividades- en orden y tiempo. Fue clave para estructurar correctamente la sesión y permite

anticiparse a las necesidades en el momento de su realización y grabación en Microsoft Teams.

3.4. Evaluación del proyecto y de los aprendizajes

La evaluación del proyecto de ApS tiene dos dimensiones diferentes, por una parte, la que afecta al proyecto, seguimiento y resultados, y por otra, la que concierne a los aprendizajes del estudiantado participante.

Con relación a la evaluación del proyecto contamos con una planificación en diferentes niveles y momentos, siguiendo el modelo de Pérez Juste (2014).

En primer lugar, la **evaluación del diseño**, realizada por la comisión de la USC que decide cada curso si la propuesta es pertinente. Se ha obtenido la aprobación de todas las ediciones presentadas, si bien con alguna sugerencia de cambio en la propuesta inicial, solventada convenientemente.

En segundo lugar, las evaluaciones programadas por el equipo del proyecto. Estas se llevan a cabo del siguiente modo:

1. **Evaluación inicial**, de las necesidades del grupo destinatario, para lo que contamos con la colaboración del Orientador Educativo que actúa de coordinador por el centro y se realiza en las reuniones preparatorias.
2. **Evaluación de seguimiento o continua** de cada sesión y actividades del taller. Para lo cual se emplean plantillas de observación y notas que se registran en el diario de campo. El alumnado realiza una autoevaluación de su participación mediante fichas semanales. Así mismo, al finalizar cada sesión se realiza una reunión evaluativa de media hora en la que profesoras, coordinador del proyecto por el centro y estudiantado, debatimos sobre su realización, incidentes acontecidos, mejoras, ... Al mismo tiempo, en la reunión de semanal de preparación de la siguiente sesión se comienza con la puesta en común de la sesión anterior. Estas sesiones son muy enriquecedoras porque constituyen el momento de reflexión sobre lo realizado, nos

permite contrastar teoría y práctica, ideas previas, cuestionar estereotipos y creencias.

3. Evaluación de resultados e impacto, tanto a nivel de centro como de la USC:

- Evaluación en el centro (equipo del centro), para conocer el impacto del proyecto en el alumnado a partir de la percepción de su profesorado, educadoras y del coordinador, para lo que empleamos entrevistas personales, a partir de un protocolo diseñado a tal fin.
- Evaluación en la USC (docentes y estudiantado). La evaluación docente se realiza mediante la Memoria Final que presentamos al rematar cada edición del proyecto y que es evaluada por la comisión de la USC. Por otra parte, para conocer la valoración del estudiantado se han realizado cuestionarios elaborados *ad hoc* por las profesoras.

Finalmente, **la evaluación del aprendizaje** se lleva a cabo mediante la realización y entrega de un portafolio individual. Nos hemos decidido por este instrumento por considerar que sirve para mostrar el esfuerzo, progreso y logros de cada estudiante (Argudín, 2007). Esta metodología no solo permite evidenciar el progreso y el desarrollo de competencias a lo largo del tiempo, sino que también fomenta la reflexión, la metacognición y el autoaprendizaje. Incluye una introducción que establece el propósito y los objetivos del proyecto, seguido de una descripción detallada de las sesiones realizadas y un análisis reflexivo de las experiencias vividas. Además, remata con una sección de conclusiones donde se extraen los aprendizajes y se realiza una autoevaluación crítica.

Para su valoración seguimos una rúbrica basada en criterios y niveles de realización en una escala (1-4).

3.5. Resultados

A continuación, expondremos los principales resultados de las evaluaciones realizadas a lo largo de las ediciones precedentes, puesto que la actual (curso 2023-2024) aún está en desarrollo. Empezaremos por ofrecer los resultados relativos al estudiantado en primer lugar, para en

segundo lugar, atender a la retroalimentación recibida del centro, a través del profesorado entrevistado.

3.5.1. DEL ESTUDIANTADO PARTICIPANTE

La primera dimensión del cuestionario tiene que ver con la metodología (ítems 8-18). Los cálculos de medias arrojan valores cercanos a la puntuación máxima en casi todas las variables analizadas, correspondiendo la puntuación más baja a la afirmación de que me gustaría que esta metodología se emplease en todas las materias (2.93). Salvo este ítem, ninguno de los demás baja de 4. Debemos destacar que hay una consideración unánime de que el proyecto fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo (5) y desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos (5). También se estima que favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y expresión (4,93), fomenta la investigación y construcción del conocimiento (4,87), facilita la integración de teoría y práctica (4,75), desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y formación profesional permanente (4,75), facilita mucho el aprendizaje (4.68) y resulta motivadora (4,12). Como aspecto negativo, la metodología requiere bastante esfuerzo para el alumnado (4,81).

Tabla 2

Valoración de la metodología y adquisición de competencias transversales

Ítem	Promedio	Mediana	Varianza
8. La metodología requiere bastante esfuerzo para el alumnado	4,81	5	0,16
9. Me gustaría que esta metodología se emplease en todas las materias	2,93	3	1,52
10. Resulta altamente motivadora	4,12	4,5	1,18

11. Facilita mucho el aprendizaje	4,68	5	0,49
12. Favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y expresión	4,93	5	0,06
13. Fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo	5,00	5	0,00
14. Desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos	5,00	5	0,00
15. Implica más al alumnado en la toma de decisiones	4,62	5	0,38
16. Fomenta la investigación y construcción del conocimiento por parte del alumnado	4,87	5	0,11
17. Facilita la integración de teoría y práctica	4,75	5	0,33
18. Desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y formación profesional permanente	4,75	5	0,33

El siguiente aspecto sobre el que preguntamos tiene que ver con la valoración general del proyecto (ítems 19-21). Los tres aspectos analizados obtuvieron una puntuación muy próxima al máximo, por lo que podemos asegurar que para el estudiantado participante ha resultado satisfactorio (4,87), claro (4,81) y repetirían la experiencia (4,87). En tercer lugar, hemos preguntado por aspectos relacionados con la valoración de las actividades (ítems 22-24), que se han encontrado apropiadas (4,75), satisfactorias (4,75) y relacionadas con la materia (4,25). La cuarta dimensión evaluada se refiere a aspectos relativos a la valoración del servicio realizado. Aquí se obtiene la misma puntuación para los ítems analizados (25-27), de 4,93;

por lo que podemos afirmar que el estudiantado ha considerado el servicio útil, apropiado y satisfactorio. En quinto lugar, se ha preguntado por la valoración de los aprendizajes (ítems 28-30), destacando la aplicabilidad (4,93), que han sido muchos (4,75) y también han resultado satisfactorios (4,87).

Finalmente nos hemos interesado por la implicación del profesorado de la USC, de la entidad socia y del estudiantado (ítems 31-39). Atendiendo al orden de puntuaciones, podemos afirmar que se ha considerado la implicación del profesorado como cercana (5), satisfactoria (4,93) y clara (4,87). La implicación del personal que colaboró en el proyecto por parte de la entidad socia se ha valorado como satisfactoria (4,81), clara (4,75) y cercana (4,75). Por su parte, la implicación del estudiantado ha resultado comprometida (4,94), activa (4,87) y suficiente (4,87).

En el apartado de observaciones los comentarios recibidos agradecen la oportunidad de poder acercarse a la realidad, llevar a la práctica los conocimientos teóricos, la cercanía de las profesoras, el sentirse parte de un equipo de trabajo, así como, el buen ambiente creado. No obstante, también se destacan aspectos negativos, como la gran carga de trabajo que supone participar en un proyecto de estas características. Los comentarios más destacables en este apartado son:

“Para mí supuso un gran aprendizaje, ya que fue una oportunidad ideal para poder poner en práctica todos los conocimientos que fui adquiriendo a lo largo de los cuatro años de formación en pedagogía, y pudo acercarme mucho más a la realidad profesional, haciéndome descubrir otro ámbito que acabó gustándome mucho. Igualmente, sirvió para poder superar muchos miedos personales a la hora de afrontar mi práctica profesional”

“Supuso un acercamiento para desarrollar nuestra labor como pedagogas, una oportunidad para acercarnos más a la realidad durante nuestros estudios, y salir de tanta teoría”

“Para mí resultó una experiencia muy satisfactoria en la que fue posible trascender el diseño de proyectos hipotéticos a un contexto real. Además, resultó interesante la manera de experimentar el

trabajo en equipo, así como en coordinación con el profesorado y equipo del centro”

“lo que más se agradece es la predisposición y cercanía de las profesoras para facilitar el desarrollo del proyecto, la atención para la resolución de dificultades y la creación de un ambiente de calidad”

“Ha sido una experiencia enriquecedora y que nos ha permitido acercarnos más a la práctica real de la pedagogía”

“fue una experiencia que marcó un antes y un después en mi trayectoria. Gracias a este pude poner en práctica conocimientos de los años anteriores que no pensé que sería capaz, crear herramientas para la divulgación y aprendizaje útiles para mi futuro profesional, además pude ver que una metodología activa de aprendizaje es posible. A nivel personal me dio fuerzas para seguir en el ámbito de la pedagogía y dedicarme la educación, pudiendo así validarme como futura profesional”

“La experiencia fue maravillosa y el APS estuvo muy bien planteado, pero creo que fue una carga de trabajo excesiva. En su momento, me habría gustado que se rebajase un poco esa carga”

“una oportunidad increíble para conocer desde dentro la pedagogía facilita mucho poder ver las aplicaciones de la carrera que estudias, y motiva a seguir aprendiendo”.

“fue una experiencia muy grata en la que poder aplicar conocimientos relacionados con la teoría dada hasta ese momento. Además de ganar en habilidades y conocimientos, de la materia y externos, referidos al crecimiento profesional y personal”.

“Sentirse integrada en un proyecto como este hizo que aflorara un compromiso hacia el mismo, que, de otra forma, respecto a materias que no tenían ApS en el grado, no surgió. Por eso siento una gran satisfacción por haber sido escogida para participar de esta colaboración”.

3.5.2. DEL CENTRO Y PROFESORADO PARTICIPANTE

Llegadas a este punto ofreceremos una breve panorámica de las valoraciones ofrecidas por el profesorado del centro socio. Como ya hemos indicado se trata de un centro de educación especial en el que se

imparten enseñanzas de formación profesional básica adaptada. Por ello hay respuestas de docentes de talleres y de materias troncales. El análisis de las entrevistas muestra una valoración positiva del proyecto y que se han percibido cambios significativos en el comportamiento del alumnado.

En relación con el impacto que el proyecto tuvo sobre el alumnado se consideró positivo:

“Pues, la verdad es que se notaba que rompieron muchos roles que ellos tenían interiorizados, y se fueron abriendo muchísimo, hubo cambios, más soltura a la hora de comunicarse. Yo noté mejoría sobre todo en mi taller” (Entrevista, Profesora de taller de Servicios de restauración)

“Pues la verdad es que tuvo un impacto muy, muy positivo, fue in crescendo el gusto por este tipo de actividades” (Entrevista, Profesora de Matemáticas)

“Es una buena experiencia, los chicos estuvieron muy motivados” (Entrevista, Profesora de Lenguas).

“Tuvo mucho impacto porque el alumnado se sintió muy cómodo y llevó a cabo actividades de una manera muy participativa” (Entrevista, Profesor de Comunicación y sociedad).

“El impacto positivo para el alumnado se sitúa en la creación de un contexto cálido y próximo de interacción con un grupo de iguales en el que construyen competencias sobre educación afectivo emocional codo a codo en grupo social” (Entrevista, Orientador).

El proyecto también tuvo repercusión en el profesorado del centro, ya que, les ha permitido percibir a su alumnado de otro modo:

“Para el profesorado también. Porque nos ayuda a ver cómo pueden reaccionar los chicos en diferentes contextos. Con nosotros va a tener una actitud, que cuando lo sacas de ahí hay mucha diferencia, hay actitudes completamente diferentes” (Entrevista, Profesora de taller de Servicios de restauración)

“El proyecto está teniendo un impacto muy significativo, así como positivo en todos los participantes tanto profesorado y personal educador, como alumnado.” (Entrevista, Orientador).

Se pone de relieve que el profesorado no se siente competente para la educación emocional:

“Fue muy interesante. Ese tema que nunca tratamos en las aulas y que no sabemos cómo abordarlo, el de las emociones, sentimientos. Y nos pareció muy interesante” (Entrevista, Profesora de Matemáticas).

Se muestra que el proyecto ha servido de formación y apoyo docente:

“Muy positiva porque recibimos una formación que nos ayudó a llegar a nuestros alumnos” (Entrevista, Profesora de taller de Costura).

“Es un apoyo muy bueno porque el alumnado además de aprender las cuestiones técnicas tiene que aprender a desarrollarse en el mundo laboral y el control de las emociones puede ser básico a la hora de incorporarse a un puesto de trabajo” (Entrevista, Profesor de Comunicación y sociedad).

Con relación a la continuidad del proyecto en siguientes cursos, se manifiesta una opinión favorable:

“Por mi parte sí, pienso que es necesaria incluso” (Entrevista, Profesora de taller de Servicios de restauración).

“Hombre, por supuesto que sí, vamos” (Entrevista, Profesora de Matemáticas)

“A mí sí” (Entrevista, Profesora de taller de Costura).

“Esta mañana precisamente hablaba con el equipo directivo de esta continuidad refiriéndonos a la actividad como altamente beneficiosa para el alumnado, y como una actividad consolidada en la propuesta de actividades dentro de la programación general anual, así como una actividad demandada por nuestro alumnado” (Entrevista, Orientador).

A nivel de centro debemos señalar que el proyecto cuenta con el respaldo del Equipo Directivo y ha sido aprobado por el Claustro de Profesorado en cada una de sus ediciones.

4. Conclusiones

En este apartado presentamos las principales ideas clave obtenidas tras la realización del *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN* desarrollado en las cuatro ediciones descritas.

Primera, la existencia de una demanda socioeducativa del Colegio de Educación Especial (CEE) Manuel López Navalón permite crear un equipo de trabajo con la USC, para la consecución de metas formativas tanto para el estudiantado universitario como para el alumnado ÓN. Colaboración que se caracterizó por una buena acogida, una labor de equipo y un liderazgo horizontal entre todas las figuras implicadas. Actuación que sigue activa y abriendo nuevas puertas a ambos centros.

Segunda, todo proyecto necesita una adecuada relación teórico-práctica junto a la fundamentación pedagógica, que responda al para qué del aprendizaje y luego determina el cómo, cuándo y dónde realizarlo. Por supuesto, todo asentado en demandas sociales y necesidades, aptitudes, beneficiarios/as, etc. Pero, además, los proyectos de Aprendizaje-Servicio combinan ese aprendizaje -conocimientos, habilidades, actitudes y valores-. con un servicio a la comunidad. De modo que el estudiantado desarrolla competencias emocionales, sociales y profesionales siendo útiles a los demás.

Tercera, los resultados mostrados a lo largo de estos años indican que nuestro proyecto de ApS ha logrado un adecuado equilibrio entre el Aprendizaje y el Servicio, tanto para el estudiantado universitario como para el alumnado del Navalón.

Cuarta, en estos años hemos asimilado dos cosas: una, la magia de la diversidad, tal y como se recoge en la página web del CEE Manuel López Navalón, y dos, como dice Eduardo Galeano) <https://trianarts.com/eduardo-galeano-fuego/#sthash.TjOHE4Bv.dpbs>, en *Fuegos*:

“cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y hay gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende”.

5. Referencias bibliográficas

- Amador Morera, F. J., Cano Ramírez, A. y García-Gutiérrez, J. (2022). El Aprendizaje Servicio en alianza con los ODS. En Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Ed.), *Actas del X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (p. 225). Creatividad Canaria.
- Argudín, M. L. (2007) *Evaluación/instrumentos centrados en el alumno. Portafolio*. <https://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- Asociación Lectura Fácil (2019) *Resumen de las principales pautas de Lectura Fácil para elaborar textos narrativos*. Barcelona: Autor.
- Astin, A. W.; Vogelgesang, L. J.; Ikeda, E. K.; Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles, CA Higher Education Research Institute, UCLA.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). Viajar al universo de las emociones. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf>
- Bisquerra, R. (2016a). Universo de emociones: La elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler; L. Aparicio; O. Díaz, E. Escolano; A. Rodríguez (Coords.) *Inteligencia Emocional Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. (2016b). *Universo de emociones*. <https://prevencion.fremap.es/Doc%20VARIOS/Noticias/Universo%20de%20emociones-f.pdf>

- Bisquerra, R. (2019a). Universo de emociones: Un material didáctico para la educación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 105-111.
- Bisquerra, R. (2019b). *¿Existen emociones positivas y negativas?* Barcelona: Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB).
<https://rieeb.com/emociones-positivas-negativas/>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obra traducida por Ana Luisa López. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Diz, M. J. y Fernández, R. (2015). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdE. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 105-124.
- Diz, M. J.; Valcarce, M.; Castro, M. del R. (2018). Valoración por el estudiantado de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación frente a las clases expositivas con casos prácticos. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(30), 22-36.
- Eyler, J. y Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning*. San Francisco: CA Jos
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service.
- González, M. C., y Pereira, C. (2016). Del revés (Inside Out). *Padres y Maestros (P&M)*, 365, 62-65.
- Gutiérrez, M.ª del C. y Touriñán J. M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación "de la" afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva "por" las artes. En Touriñán López, J. M. (Coord.), *Artes y educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 264-309). A Coruña: Netbiblo.
- Gutiérrez, M.ª del C. y Touriñán J. M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación "de la" afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva "por" las artes. En Touriñán López, J. M. (Coord.), *Artes y educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 264-309). A Coruña: Netbiblo.

- Gutiérrez, M.^a del C. (2008). Valores y educación integral. Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. Sociedad Española de Pedagogía (Ed.) *Libro de comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* (pp. 335-347). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Gutiérrez, M.^a C. (2018). Educar con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords.) *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía General y Aplicada* (pp. 377-402) Santiago de Compostela: Andavira.
- Heller, E. (2020). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lynch, K. y O'Sullivan, L. (2017). Gender equality in education: Looking beyond parity. *Gender and Education*, 29(1), 1-5.
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Calvente, C. L. y Andrade Vallo, M. (2021). A biblioteca, un laboratorio ApS das emocións, diverso, inclusivo, vivo. En M. A. Santos Rego; M. Lorenzo Moledo; J. García Álvarez (Eds.), *Libro de Actas del XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 1005-1010). SPIC-USC.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2010). La educación en los escenarios comunitarios. Implicaciones para los materiales didácticos. En M. Area; A. Parcerisa; J. Rodríguez (Coords.) *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (pp. 31-47). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J.; Braga, T. M. F.; Muñoz, J. L.; Álvarez, C. D. (2021). Recursos educativos y materiales didácticos en contextos sociocomunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 15-17.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: SPIC-USC.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editora S.L. [2ª Edición].

- Touriñán, J. M. (2016a). Educar no es una cuestión de medios y más medios. Frente a la mitificación, valor pedagógico de los medios. En Grupo SI(e)TE. EDUCACIÓN, *Repensar las ideas dominantes en educación*, (pp.143-162). Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016b). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Cali: Redipe. Hay edición digital en Nueva York: Bowker-bookwire, [Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y Fundam en entos by Touriñán López José Manuel \(ISBN: 9781957395203\) Digital online Bookwire](#)).
- Touriñán, J. M. (2024). Pedagogía mesoaxiológica (postulados y fundamentos). Inaugurando la colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. *Revista boletín Redipe*, 13 (2), 25-48.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad de Santiago de Compostela (2011). *Memoria de Grado en Pedagogía*.
http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Pedagoxxa.pdf
- VVAA (2021). Proyecto Universo de emociones.
<https://universodeemociones.com/proyecto/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.

