
Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico

The emotions behind the teaching-learning process. The experiences of future teachers from a critical service-learning pedagogy

Francisco Javier Giles Girela
Universidad de Granada
javiggr@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5370-9975>

Carmen Trigueros Cervantes
Universidad de Granada
ctriguero@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-7870-1411>

Enrique Rivera García
Universidad de Granada
erivera@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-7748-1741>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-26
Aceptado: 2019-07-30
Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Giles, F. J., Trigueros, C., & Rivera, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico *s. Publicaciones*, 49(4), 69–87. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11729

Resumen

El Aprendizaje-Servicio Universitario realizado en contexto de exclusión social demanda de los futuros docentes su máxima implicación. La clave es descubrir que la enseñanza y el aprendizaje comienzan en la motivación de todos los implicados en el proceso y esto pasa por emocionarse ante él. El principal objetivo de esta investigación es analizar las emociones vividas por los estudiantes de la asignatura *Enseñanza de la Educación Física* y su influencia en la construcción de su identidad profesional; que de forma voluntaria han optado por vivir la realidad de las Comunidades de Aprendizaje y prestar un servicio a la comunidad. Metodológicamente es un estudio cualitativo con narrativas de 42 participantes sobre sus experiencias vividas. Las principales conclusiones las podemos resumir en dos caras de una misma moneda. Por una parte, prevalece la cara positiva de emocionarse y sentir amor, alegría y felicidad, pero, al mismo tiempo, han podido emocionarse y sentir pena, ansiedad, miedo y tristeza por la situación social de parte de los niños y niñas de los centros participantes.

Palabras clave: Emociones; metodología cualitativa; Comunidades de Aprendizaje; Aprendizaje Servicio Universitario; Educación Física

Abstract

Undergraduate Service-Learning in contexts of social exclusion demands the fullest involvement of future teachers. The key is to discover that the teaching-learning process starts with the motivation of all the agents involved and this necessarily entails being moved by this process. The main aim of this study is to analyze the emotions experienced by undergraduate students enrolled in the course *Physical Education Teaching* who voluntarily joined learning communities and their influence in the development of their professional identity. The approach of this research is qualitative, based on the narratives of 42 participants. The main findings can be summarized as two sides of the same coin. The positive side prevails; students are moved and feel love, joy and happiness, but, at the same time, they feel pity, anxiety, fear and sadness due to the social situation of part of the children.

Keywords: Emotions; Qualitative methodology; Learning communities; Undergraduate Service-Learning; Physical Education

Introducción

El autoconocimiento personal relacionado con las emociones y nuestro comportamiento y el de los demás es un tema que suscita gran interés en la actualidad (Zamorano, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso, & Zamorano, 2018). Partiendo de una definición general, las emociones se consideran respuestas de corta duración ante determinados estímulos (Do & Schallert, 2004). En el presente estudio haremos referencia al concepto de emociones académicas propuesto por Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002), es decir, el conjunto de emociones que vivencia el alumnado en actividades académicas como el estudio, la enseñanza y el aprendizaje. Debemos remontarnos a 1972 para visualizar la primera identificación o intento de clasificación de las emociones. Ekman (1972) identifica seis emociones básicas: alegría, ira, miedo, asco, sorpresa y tristeza. Tal y como se puede observar, en esta propuesta se puede identificar fácilmente una primera clasificación en emociones positivas y emociones negativas. Posteriormente, este mismo autor ampliará su clasificación incorporando a la anteriores otras que no

van a tener un referente en la expresión facial, incluyendo emociones intra corporales, expresadas a través de la palabra o el cuerpo (Ekman, 1999).

Nuestra referencia teórica para el diseño y desarrollo de la investigación se basa en el “universo de las emociones” (Bisquerra, 2016) que, partiendo de la propuesta de Ekman, contempla tres ejes básicos (constelaciones): emociones positivas que engloban la felicidad, la alegría y el amor; emociones negativas en las que se identifica la ira, el asco, miedo, tristeza y ansiedad; y por último las emociones ambiguas, que pueden tener una valencia positiva o negativa como la sorpresa, las emociones estéticas y las emociones sociales.

Buitrago y Cardenas (2017) reconocen la importancia de las emociones en la configuración de la identidad profesional de los maestros en formación, constituyéndose en “un aspecto considerable para la motivación, el compromiso y la satisfacción en el desempeño y configuración de lo que podría denominarse un buen maestro”; pero advierten que los planes de estudios que los acogen no contemplan la posibilidad de abordar su estudio e importancia en ninguna de las materias que los conforman.

En esta línea, diferentes estudios indican que la práctica docente influye en el desarrollo personal y profesional del alumnado (Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Yeung & Watkins, 2000), mientras que otros señalan que las emociones académicas son ingredientes centrales del alumnado en su viaje para ser docentes (Anttila, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2016).

Bisquerra y Pérez (2007), Bisquerra (2003) y Saarni (2000) demuestran que se aprende mejor si el alumnado es capaz de controlar sus emociones con ellos mismos y con los demás. Anttila et al. (2016) matizan que se producen multitud de interacciones en el desempeño de la función docente que repercuten directamente sobre ellas. Por tanto, es importante estudiar las emociones académicas debido a la influencia directa sobre el aprendizaje social y el desarrollo de la identidad profesional (Timoštšuk & Ugaste, 2012). Otras investigaciones han tratado las emociones académicas centrándose en el cómo, por qué y qué influye en ellas (Linnenbrink-García & Pekrun, 2011; Mandler & Sarson, 1952; Stough & Emmer, 1998); pero más concretamente, en que el alumnado experimenta una amplia gama de emociones en diferentes actividades académicas: orgullo, vergüenza, esperanza, miedo, placer, alivio, ira, desesperanza, aburrimiento, satisfacción, gratitud, admiración, desprecio y envidia (Anttila et al., 2016, Pekrun et al., 2002; Pekrun, 2005).

Otros autores hacen distinción entre emociones positivas (disfrute, esperanza y orgullo) y emociones negativas (ansiedad, ira y aburrimiento) (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall, & Lüdtke, 2007); y emociones neutras (felicidad y tristeza) (Linnenbrink, 2007). En este sentido, las emociones negativas reducen el rendimiento académico y pueden desviar la atención de la tarea (Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011) mientras que por el contrario, las emociones positivas hacen que el alumnado actúe y piense de forma distinta (Trigwell, Ellis, & Han, 2012) aumentando su creatividad (Fredrickson, 2001). Por su parte, Timoštšuk y Ugaste (2012) señalan que el alumnado universitario en interacción con el contexto escolar experimenta tanto emociones positivas como negativas: las primeras (alegría y emoción) al interactuar con el alumnado y ver cambios en ellos; y las segundas (ansiedad y decepción) en la relación con sus profesores. Cabe señalar que las emociones positivas influyen directamente en el desarrollo profesional del alumnado y generan más ideas y estrategias para mejorar su trabajo diario y resolución de problemas (Sutton & Wheatley, 2003). Es importante añadir que las emociones están relacionadas con elementos motivacionales y que sería con-

veniente llevar a cabo la realización de tareas que requieran aplicar el conocimiento aprendido (Anttila et al. 2016).

Es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje es cada vez más complejo y requiere de nuevas metodologías. En este sentido, y centrándonos en el campo de las emociones y habilidades sociales, Francisco y Moliner (2010) encuentran en el Aprendizaje-Servicio (ApS) una metodología que promueve la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno. Estos autores, a partir de su estudio sobre experiencias de ApS con grupos interdisciplinarios de educación y comunicación, ponen de manifiesto que el alumnado universitario, tras la realización del proyecto de ApS, desarrolló habilidades sociales y cooperativas como el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación, la empatía, el respeto, la solidaridad y el compromiso. Además, ven en el ApS una oportunidad para que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de adaptación y reflexión de toda acción que incida en un entorno humano; despertando así la conciencia social, solidaridad y responsabilidad cívica. Al igual que Delors (1996), Francisco y Moliner (2010) consideran el ApS como una metodología clave no solo para aprender a conocer sino también para aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. En palabras de Mendía (2012), el ApS:

“Promueve valores... Facilita experiencias de confianza interpersonal, desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y los valores de la ética, estimula el emprendimiento social, el aprendizaje de habilidades o destrezas que ayudan a las personas a enfrentarse adecuadamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p.73-74)

Cuando trabajamos bajo la pedagogía del aprendizaje-servicio universitario (ApSU), el estudiante en proceso de formación tiene la oportunidad de salir de las prácticas de una asignatura en formato simulado para enriquecer su proceso de aprendizaje en contextos de realidad. Este enfoque pedagógico, además de una mejora de su aprendizaje en competencias instrumentales y vinculadas en el saber, le permite enriquecer sus competencias relacionadas con el ser persona y saber gestionar las interacciones sociales que se generan en el aula de Educación Física (Francisco & Moliner, 2010). Autores como García y Sánchez (2017) indican en su estudio que existe una interacción entre el ApS y la educación emocional. Por su parte, Folgueiras, González y Puig (2013) destacan el papel de las emociones en el proceso reflexivo llevado a cabo en proyectos de ApS, debido a las situaciones desafiantes y nuevas a las que se enfrenta el alumnado universitario en estos proyectos. En ellos se generan emociones de todo tipo, vinculándose con los aspectos cognitivos y provocando una mayor significación en el aprendizaje. Estos mismos autores ponen de manifiesto, tras la realización de un proyecto de ApSU, que el alumnado se siente satisfecho en este sentido al querer extender sus aprendizajes al resto de la ciudadanía. Otros autores sugieren que el ApS produce más experiencias emocionales que las clases tradicionales (Noyes, Darby, & Leupold, 2015). Diferentes estudios señalan que el ApS es una metodología ideal para trabajar las competencias emocionales en el desarrollo integral de las personas (Furco & Billig, 2002; Hernández, Larrauri, & Mendía, 2009; Tapia, 2008; Wilczenski & Cook, 2009). Autoras como Lorenzo y Matallanes (2013), tras su estudio, ven en el ApS un potencial enorme para desarrollar competencias sociales y emocionales en el alumnado universitario.

Sin embargo, aun quedando remarcada la importancia de las emociones en la formación de futuros docentes, existen pocos estudios cualitativos que relacionen las emociones en función de las actividades que realizan los estudiantes (Pekrun & Schutz, 2007; Rowe, Fitness, & Wood, 2015) y las experimentadas en su práctica docente. Sería

importante conocer las emociones de los futuros maestros mientras aprenden a ser maestros, ya que pueden reflejar el aprendizaje durante su formación y las experiencias como maestros en servicio (Eren, 2013; Rowe et al., 2015).

El estudio de las emociones es un campo amplio y complejo que ha sido abordado desde diferentes disciplinas y paradigmas. La investigación que se presenta pretende contribuir a aumentar el capital cualitativo desde una mirada interpretativa. Nuestro objetivo se centra en el ámbito de los futuros Maestros de Educación Primaria en situaciones de práctica real realizando ApSU en centros de Comunidades de Aprendizaje, y pretende identificar la influencia de las emociones en la construcción de su identidad profesional. Nos planteamos principalmente: comprender las “geografías emocionales” (Hargreaves, 2001). Trabajamos con estudiantes comprometidos con una Pedagogía de ApS, (Chiva-Bartoll, Gil-Gómez, Corbatón-Martínez, & Capella-Peris, 2016) puesta en acción en centros que se han constituidos como Comunidades de Aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Aubert, García, & Racionero, 2009; Flecha, 1997). Este contexto se constituye en el referente espacial en el que se producen las interacciones humanas; dando lugar a algunas de las emociones que marcarán la identidad profesional de nuestros estudiantes (Zemblyas, 2003).

Metodología

El programa de ApSU puesto en práctica tenía un doble objetivo: cubrir las demandas de los centros de Comunidades de Aprendizaje en la realización de los grupos interactivos de Educación Física, y propiciar el aprendizaje de competencias instrumentales y vinculadas con el ser y el saber ser de los estudiantes. El alumnado de la asignatura ha sustituido los seminarios de la asignatura por una presencia activa en los centros participantes, dedicando entre 3 y 4 horas a la semana. Su labor ha estado centrada en la gestión de los subgrupos de los grupos interactivos, colaborando con el docente responsable.

La tipología la podemos encuadrar en una línea de equivalencia entre el servicio prestado y el aprendizaje realizado, por lo que podemos decir que hemos trabajado con un ApSU equilibrado en el que las dos partes se han beneficiado por igual.

Partimos del paradigma de investigación interpretativo, trabajando desde una metodología fenomenológica apoyada en la evaluación (Denzin & Lincoln, 2012). A partir del objeto de investigación anteriormente definido, hemos trabajado en torno a dos objetivos específicos orientativos:

Identificar las emociones con mayor y menor presencia en los discursos de los estudiantes.

Visualizar en las experiencias vividas por los estudiantes las emociones positivas, negativas y ambiguas que han podido influir en su desarrollo profesional como futuro docente.

Contextualización

La investigación se ha desarrollado con los estudiantes del grado de Educación Primaria que cursan la asignatura de *Enseñanza de la Educación Física*. Su distribución porcentual por centros y sexos se puede visualizar en la tabla 1:

Tabla 1

Distribución porcentual de estudiantes por centro y sexo

Centro	Maetzu	Roig	Otero	Huici	S. Arbós	Sensat	
Nº Alumnos Tt.	13	1	4	15	6	2	
Nº Alumnos %	31.0	2.4	9.5	38.1	14.3	4.8	
Sexo Masculino	7.1	0.0	2.4	0.0	2.4	0.0	11.9
Sexo Femenino	23.8	2.4	7.1	38.1	11.9	4.8	88.1

Los centros educativos que han participado (los nombres son ficticios y se corresponden con pedagogas de nuestro contexto), han sido un total de seis, todos ellos ubicados en contextos de exclusión social de mayor o menor intensidad. Como se puede observar en la tabla 1, Huici es el centro más demandado frente a Roig que ha tenido tan solo una alumna. En cuanto al sexo de los participantes, llama la atención que mayoritariamente son mujeres, un tema que merecería un análisis en profundidad para indagar en el porqué de esta situación. Evidentemente la profesión docente está viviendo un proceso de feminización, siendo mayor la presencia de las mujeres frente a los hombres.

Técnica de producción de la información

Las herramientas utilizadas para producir la información se han basado en la narrativa personal del estudiante a través de una reflexión realizada al final del proceso (Memoria ApSU) y la realización de un Diario Reflexivo desde la identificación de los incidentes críticos vividos a lo largo del mismo (Méndez-Leite, Cortés, & Rivas, 2017; Pérez-Samaniego, Fuentes, & Devís, 2011). Para la realización de los incidentes críticos (Deeley, 2016) se construyó un formulario en Google drive a través del cual los estudiantes realizaban el relato de los incidentes vividos junto a una reflexión crítica sobre los mismos. Debemos tener presente que la participación del alumnado es voluntaria, por lo que la motivación inicial es alta.

Procedimiento de análisis

El proceso de análisis ha sido mixto, ya que las categorías han sido creadas desde la propuesta de Bisquerra (2016), pero teniendo presentes las emociones expresadas por el alumnado. Podríamos enmarcar el modelo de análisis en un enfoque categorial de las emociones narradas por los participantes. Apoyándonos en el software NVivo 12, el inicio ha venido marcado por una frecuencia de palabras derivadas para localizar las emociones clave y poder codificar las unidades de significado generadas en cada una de las categorías que se han ido definiendo y que han girado en torno a tres ejes: emociones positivas, negativas y ambiguas (Figura 1).

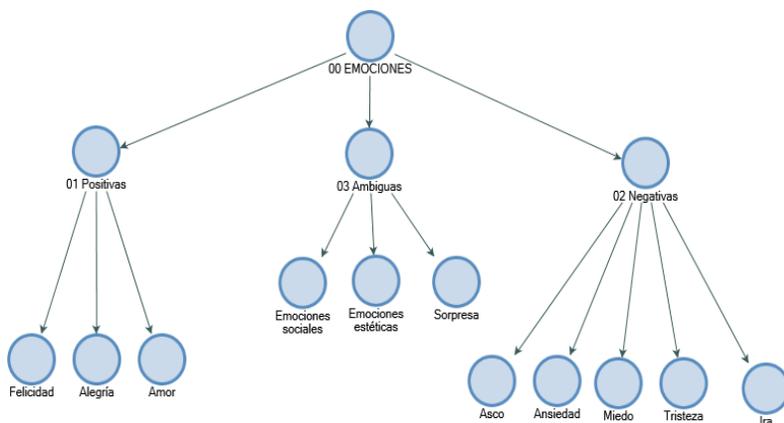


Figura 1. Árbol axial de categorías de codificación

Análisis e interpretación de resultados

La cara de la moneda. Emociones positivas vividas

Los estudios existentes sobre la influencia de las emociones en experiencias de ApSU en la formación inicial del profesorado, nos indican cómo estas vivencias ayudan a gestionar las competencias interpersonales –habilidades para la vida y competencia social– e intrapersonales –autonomía, regulación y conciencia–, en su desarrollo profesional, (García-García & Sánchez Calleja, 2017). Sin embargo, no ahondan en el impacto que estas emociones suponen a nivel personal, llegando a determinar aspectos clave de su identidad profesional, siendo la felicidad, la alegría y el amor recibido, los motores del cambio.

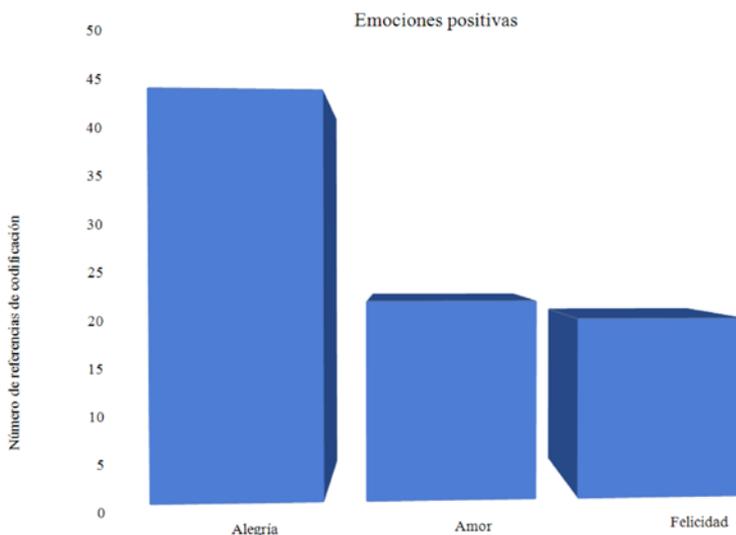


Figura 2. Identificación de emociones positivas

Estas emociones positivas, aun siendo todas importantes, cuesta trabajo verbalizarlas cuanto más personales e indefinidas son. En la Figura 2 podemos apreciar que la alegría es una emoción bastante identificada por los estudiantes, mientras que el amor y la felicidad son emociones menos reconocidas.

El amor, emoción definida por Ekman y Cordaro (2011) como apego duradero hacia una persona en particular en el que el compromiso es una característica fundamental, es una cuestión difícil de abordar desde el ámbito educativo. Nos encontramos con una sociedad cada vez más aséptica en cuanto a las manifestaciones de cariño y afecto hacia los menores, que cuestiona en el ámbito escolar todo lo que pueda conllevar contacto físico con los niños o niñas, al no ser consideradas *políticamente correcto*. A pesar de ello, los estudiantes refieren que sus alumnos y alumnas les demandan dichas muestras de afecto: “¿Me das un abrazo señor?” y que ellos se sienten muy gratificados y “con mucha ternura, ya que ha estado toda la clase de educación física corriendo de un lado para otro y cada vez que se cruzaba conmigo me pedía un abrazo” tal y como plantea Rosa¹ en su diario reflexivo, y corrobora Alicia en su memoria de ApSU: “al llegar al colegio, todos los niños y niñas venían a abrazarnos, esto hacía que comenzáramos con ganas, con motivación y sobre todo lo ilusión”; llegando a afirmar otra estudiante que “el hecho de estar dando clase, de llegar y que todos los alumnos te saluden, te den abrazos, te pregunten... es algo que solo las personas que realmente tienen vocación por esta profesión podrán disfrutar como se merece” (Memoria de ApSU de Anabel).

Pero las emociones relacionadas con el amor, el cariño, el afecto y la dulzura quedan más expuestas cuando los estudiantes tratan con alumnos y alumnas con algún tipo de diversidad y/o discapacidad; el nivel de logro adquirido es más reconocible y gratificante y así lo verbalizan Laura y Ángel en el diario reflexivo:

...tratar a niños con dificultades de manera paciente, delicada y con amor y me ha producido una gran satisfacción el verle jugar finalmente con sus demás compañeros (Diario reflexivo de Laura).

... debido a las situaciones personales de los alumnos que vuelcan su falta de afecto o de comprensión en nosotros de forma que te atrapa los momentos de felicidad que tienen con nosotros y lo transmiten en abrazos y gestos que no se pueden explicar con palabras (Diario reflexivo de Ángel).

Estamos viendo que el amor empieza a ser identificado como una fuente de aprendizaje a nivel profesional y personal, tal y como queda sintetizado en las palabras de Andrea en la memoria de ApSU:

He recibido mucho más de lo que he podido aportar. Porque los he ayudado con los deberes y con distintas actividades y he preparado exámenes con los más grandes, pero ellos a mí me han ofrecido un cariño incondicional que me regalaban con cada abrazo y con cada sonrisa.

Pero, de todas las estudiantes, solo una de ellas identifica que esta emoción va a cambiar y condicionar su identidad profesional. Así lo afirma Elena en su diario reflexivo que ha aprendido “... que ser docente no significa únicamente transmitir conocimientos sino estar ahí por y para ellos/as” y que quiere ser “... una profe cercana, cariñosa, que

¹ Los nombres que aparecen en el texto son ficticios. Se ha utilizado esta estrategia para facilitar la lectura.

mire, escuche y quiera a su alumnado”, siendo lo más significativo que interiorice que esta forma de concebir la educación “... es algo de vital importancia en esta profesión”.

La felicidad o sentimientos que se disfrutan y que son buscados por la persona, según Ekman y Cordaro (2011) también pueden considerarse como un sumatorio de emociones agradables, cada una activada por un evento diferente, que involucra una señal distinta y un comportamiento probable, siendo bastante complejo concretarla o definirla por las personas. Para el análisis de la emoción felicidad hemos tenido presente no solo la identificación explícita del término felicidad por parte de nuestros estudiantes en sus diarios reflexivos y memorias, sino que también se han tenido presentes otros conceptos que pueden implicar sentimientos positivos, entre otros las alusiones a los términos recogidos por Bisquerra (2016) en su explicación del Universo de las emociones, concretamente: bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha y placidez.

Nuestros estudiantes muestran su felicidad al considerar que “*la experiencia realizada en un aula con niños es simplemente increíble*” (Memoria ApSu de María) o al indicar que “*es una experiencia maravillosa que recomiendo y animo a que toda persona que pueda participar en ella lo haga*” (Memoria de Anabel). En ocasiones este sentimiento de felicidad que vivencian va unido a la consecución de las metas que ellos se habían planteado, por lo que la emoción de la felicidad queda supeditada a la actuación de los otros. Veamos un ejemplo en los relatos de Paula, de Ana y de Sara en dos situaciones distintas (ver Figura 3):

	<p><i>«Me he sentido feliz, al ver como participaban, dejando volar su imaginación y poniéndose de acuerdo en como lo iban a hacer, por lo que los he felicitado»</i></p> <p>(Diario reflexivo de Paula)</p>
	<p><i>«He estado muy contenta con ellos y he trabajado muy bien donde me ha permitido desarrollar correctamente la actividad y con tranquilidad donde hemos podido alcanzar el objetivo de la misma»</i></p> <p>(Diario reflexivo de Ana)</p>
	<p><i>«He estado atenta a como realizaba la actividad y me he sentido muy feliz de ver que se sentía implicado en lo que estábamos haciendo, cuando hacía un poco el tonto le corregía y le decía que se comportara y lo hiciese bien»</i></p> <p>(Diario reflexivo de Sara)</p>

Figura 3. La felicidad como emoción condicionada por logros grupales e individuales

La alegría es la emoción que más fácilmente identifican los estudiantes en sus experiencias de ApSU. Bisquerra (2016) incorpora dentro de la galaxia alegría a todos los sentimientos que implican entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor, etc. La alegría implica que nuestros estudiantes se sienten bien en el

También se aprecia cómo el comportamiento, el disfrute y la diversión de los niños y niñas son una fuente de satisfacción. Queremos incidir en el concepto relacionado con la integración, puesto que a nivel personal son aprendizajes que les van a condicionar para siempre su identidad profesional, y nunca se olvidarán de lo que les supuso “... ver la cara de felicidad de Yurema, ya que siempre tenía que permanecer sentada y estaba pasándolo mal y se ha integrado perfectamente con el resto” (Diario reflexivo de Julia) o el sentimiento de satisfacción al “ver que todos estos niños estén totalmente integrados en el transcurso de la clase, y más aún que todos sus compañeros le muestren afecto, apoyo, motivación...” (Memoria de ApSU de Ana).

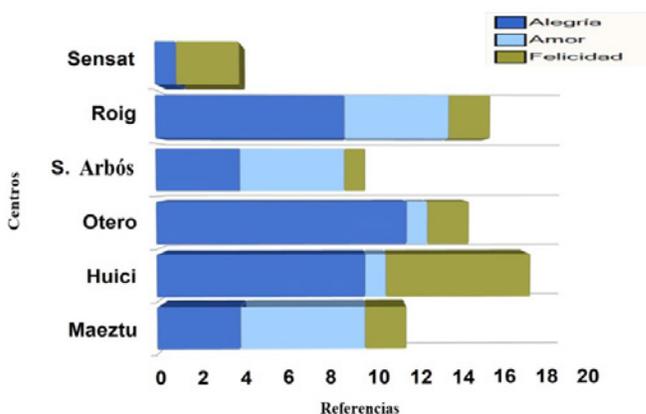


Figura 5. Emociones positivas identificadas por centros

Cuando vemos la cartografía de las emociones positivas en los diferentes centros (ver figura 5), podemos observar cómo la *alegría* es un denominador común en todos ellos. Nos llama la atención percibir que el *amor* es otra de las emociones claves en esta visualización. Amor que se percibe con especial intensidad en Maeztu y Sánchez Arbós, seguido por Roig. ¿Podemos construir alguna teoría sobre ello? Tan solo que en el segundo las actividades de ApSU se han venido realizando en un contexto extra-curricular, denominado en las Comunidades de Aprendizaje como *Biblioteca*, que en nuestro caso ha sido transformado en una biblioteca motriz, donde los niños y niñas con mayores carencias de apoyo escolar, pasan dos horas en las tardes con actividades de refuerzo instrumental y lúdico-afectivo.

La cruz de la moneda. Emociones negativas expresadas

Las emociones negativas pueden ser utilizadas como dispositivos para el cambio en la configuración de la identidad profesional, (Bedacarratx, 2012; Gómez-Torres, 2015);

“Un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes, provocados principalmente por el impacto que supone el contacto con el objeto real de trabajo y por el escaso reconocimiento que supone la ocupación de la posición de practicante (en tanto posición intermedia en la que se está abandonando la posición de alumno y se está aspirando a ocupar la posición de docente). (p.140)

Sin embargo parte de los estudios existentes en relación con las competencias emocionales y la influencia de las emociones en experiencias de ApSU solo abordan la influencia de las emociones positivas en el desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes, como el caso de García-García y Sánchez Calleja (2017).

De las emociones negativas identificadas por Bisquerra (2016), tal y como se aprecia en la figura 4, predominan la ansiedad y el miedo, seguidas por la tristeza y la ira en menor medida, no pudiéndose identificar emociones de asco, repugnancia, aversión, rechazo y/o desprecio en los diarios reflexivos y memorias de ApSU.

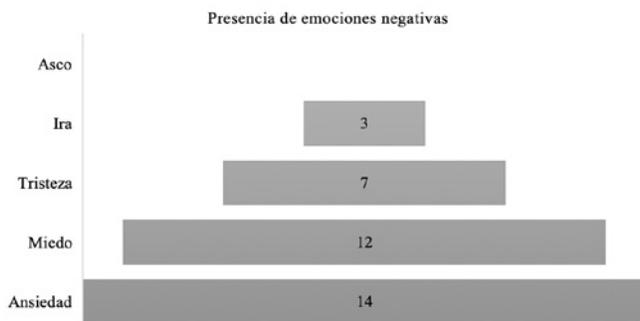


Figura 6. Codificación de emociones negativas

La ansiedad, emoción que incluye sensaciones de angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación y nerviosismo, tiene causas muy diversas, algunas de ellas muy nimias o incluso anecdóticas, y con poca influencia para el desarrollo de su identidad profesional, como el caso de Nuria que refiere en su diario reflexivo estar nerviosa por no encontrar un recurso para realizar la actividad: *“me puse nerviosa ya que no encontraba el material necesario y los niños empezaron a no atender y hacer caso”*; sin embargo, hay otras ocasiones en las que esta emoción les hace reflexionar y tomar conciencia de que deben de cambiar si quieren mejorar

Los aprendizajes que he adquirido en cuanto a mi competencia personal son bastantes positivos como por ejemplo he aprendido a adaptarme a las diferentes situaciones que se dan en el aula y no perder el control ni la paciencia por ver que las cosas no salen como yo esperaba. Esta experiencia me ha hecho ver que en la clase nos podemos encontrar diferentes diversidades que tenemos que afrontar por tanto he aprendido a tomar las decisiones más acertadas en cada caso (Memoria ApSU María).

La emoción del miedo suele tener como detonante la incertidumbre a la hora de actuar, como señalan Lola y Andrea respectivamente en sus memorias de ApSU: *“Pues con miedo al principio porque no sabíamos cómo enfrentar la clase nosotras solas”*; *“Al principio no creía que fuera capaz de explicarles algo para que lo entendieran, pero al llegar ese miedo se me pasó rápido y fui mejorando la capacidad de transmitir mis conocimientos”*. Sin embargo, hay otras ocasiones que esta emoción les hace reflexionar y tomar conciencia de que deben de cambiar si quieren mejorar:

...gracias al ApSU, he tenido una relación directa con los niños, que muchos de ellos presentan características diferentes, y que podemos tener en el aula en un futuro, por lo que he

desarrollado capacidades de adaptación, porque muchos de nosotros tenemos miedo de enfrentarnos a un aula con 25 alumnos, pero no es un miedo de “voy a fracasar”, sino un miedo de no atender de forma eficaz a las necesidades de los niños. (Memoria de ApSU de Nuria)

Pero el miedo también aparece en diferentes ocasiones ante los accidentes que ocurren o pueden ocurrir en el desarrollo de las actividades que ellos proponen:

Al principio he sentido miedo, nos hemos mirado entre nosotros con preocupación y posteriormente uno de los docentes ha cogido al niño y se lo ha llevado, al levantarlo del suelo y no ver ni un mínimo de sangre ha sido satisfactorio, solo tenía dolor de rodilla, y al final no ha llegado a nada muy grave (Memoria ApSU Amparo).

En esta línea una de las estudiantes se cuestiona si este sentimiento es positivo o negativo, sin llegar a tener muy claro dónde ubicarlo:

El único aspecto menos positivo, ya que no lo puedo catalogar como negativo, es la excesiva preocupación porque los niños no se hagan ni una pizca de daño, ... Sencillamente porque creo que la educación física tiene un fin que la mayoría de las asignaturas no tienen la oportunidad de desarrollar, y es la de que los alumnos aprendan a caerse y levantarse solos, que aprendan que no pasa nada y que lo importante es a la siguiente vez, no tenerle miedo (Memoria ApSU Cristina).

La tristeza o pena se manifiesta fundamentalmente ante situaciones de injusticia y discriminación, así lo expresa Ana en su diario reflexivo: “... me ha dado pena por el niño y que al ser nuevo en el curso y extranjero no entiende mucho y he visto que se le discrimina”, pero ante esta emoción muchos de ellos se sobreponen y aprenden que el diálogo con los niños es la única vía para evitar estas situaciones de injusticia social:

He aprendido que esto me lo voy a encontrar más de una vez dentro del aula y que ante ello debo de tomar una serie de decisiones como puede ser hablar con los niños y hacerle entender las diversas situaciones que tienen las personas y que eso no es motivo para discriminarles (Memoria ApSU Carlos).

Respecto a la ira, esta se produce generalmente en momentos donde no consiguen que los niños y niñas acaten las normas o disciplina propuesta para la actividad, y llama la atención que esta emoción sea reconocida como un limitante para el buen desempeño de su labor docente. Tal y como plantea Amparo en su diario reflexivo “He aprendido que la ira no puede apoderarse de mí y que debo mantener la calma”.



Figura 7. La pena en el discurso de los participantes

Como podemos ver en la Figura 7, la *pena* del estudiante en el contexto de la práctica emerge cuando detectan en el aula niñas o niños que precisarían de ayuda de un especialista y no se les ofrece esta posibilidad por la falta de recursos familiares. Además, ven cómo la creatividad es cercenada en la escuela en vez de ser un aspecto por potenciar. Sienten pena cuando vivencian falta de profesionalidad docente ante situaciones de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la mayor pena aparece cuando ven las caras de frustración de los niños y niñas ante un sistema educativo donde prioritariamente se potencia lo instrumental, sin tener en cuenta que el punto de partida del aprendizaje está la motivación por adquirirlo.

Para Gómez-Torres (2015) las emociones negativas de los futuros docentes se pueden manifestar en tres dimensiones:

- La dimensión relacional en la que los factores contextuales son determinantes para provocar determinadas emociones.
- La dimensión motivacional “definida por los estados de ánimo, resultado de las reacciones que tienen que ver con el manejo de objetivos” (p.45).
- La dimensión cognitiva, en la que las emociones se vinculan al conocimiento básico de lo que ocurre en determinadas situaciones.

Las emociones negativas vivenciadas por los estudiantes en sus experiencias de ApSU también se sitúan en estas tres dimensiones. Analizando la dimensión relacional, Silvia expone en su Diario reflexivo cómo los docentes del centro educativo son los que le provocan malestar con su actitud hacia el alumnado y aunque trata de reaccionar ante esta situación, tuvo un sentimiento de impotencia al no poder hacer nada al respecto:

Me he sentido muy mal porque me da mucha pena que personas así vayan a trabajar con niños, a veces puede no ser fácil pero no hay nada que pueda justificar el hecho ocurrido cuando lo agarró del pelo moviéndolo hacia atrás, [...] Mi reacción fue decirle ‘¡oye, oye!’, sin embargo, ella ni miró. Al ser nuestro primer día ninguna de mis tres compañeras nos acercamos a decirle algo, además ella continuó la clase en el otro lado del patio y cuando finalizó se fue sin decirnos nada (Diario reflexivo de Silvia).

La dimensión motivacional genera emociones de ansiedad cuando no coincide lo planificado con la realidad, cuestión que les suele desbordar y que terminan solucionado de forma inadecuada:

Intentamos hacer varios juegos dinámicos intentando aprovechar el espacio máximo pero los niños no mostraban interés ya que querían salir al patio a jugar. Debido a su pésimo interés se pusieron a hablar muchísimo sin hacernos caso a los monitores, y tal fue la desesperación por nuestra parte que acabamos regañándoles por su comportamiento (Diario reflexivo de Silvia).

Por último, en la dimensión cognitiva la falta de experiencia ante situaciones conflictivas vuelve a ser el detonante la que genera emociones de insatisfacción:

En este momento he de admitir que me sentí impotente y que por unos segundos me quedé pillada, me sentí mal, no entendía porque el chico daba “de lado” a Melani no me gustó la idea porque ella podía pensar que no encajaba o que estaba sola o mil cosas más. Al principio intenté que se pusiera con ella, pero no insistí para que ella no se sintiese peor y lo que

hice fue decir, pues, ya está, no importa, me pongo yo con ella, Melani y yo vamos juntas
(Diario reflexivo de Marisol).

El canto de la moneda. La ambigüedad de las emociones

Bisquerra (2016) considera que las emociones ambiguas, como la sorpresa, las emociones sociales y las estéticas pueden tener una valencia positiva o negativa, dependiendo de múltiples factores, si bien “no hay que confundir valencia con valor. El valor tiene una connotación de bueno o malo que no se puede aplicar a las emociones. Todas las emociones son buenas y necesarias. Pero unas son positivas y otras negativas” (p. 23). En nuestro caso no ha sido posible apreciar emociones estéticas ni sociales, pero sí la sorpresa.

La sorpresa como emoción es quizá de las que más influye en la construcción de la identidad personal, ya que a los estudiantes les ocurren cosas inesperadas para las que no tienen solución, en muchas ocasiones por falta de conocimiento o porque se escapa de sus competencias. Así relata Myriam en su diario reflexivo una situación que le causó sorpresa y que le generó impotencia a la hora de actuar: *“Casi al final de la clase, Rosa pasa corriendo y observo una gran mancha oscura en su pantalón. Rosa se había hecho caca encima, en ese momento no sabía qué hacer, así que se lo comenté al profesor”*.

En otras ocasiones la actuación del docente responsable es la que genera una sorpresa negativa que les hace tomar conciencia sobre cómo debería ser una buena educación *“Me vuelve a sorprender como el mismo niño de la semana anterior sigue sin querer participar y el profesor sigue sin hacer nada por involucrarlo”* (Diario reflexivo de Natalia).

También se producen situaciones de menor calado que les abren los ojos ante el trato y el tacto que hay que tener con los niños y niñas, en especial si se trata de poblaciones vulneradas:

... una niña se dirigió llorando hacía el profesor por que se había caído y le dolía mucho la pierna. El profesor le miró las rodillas y vio que no tenía nada, y le dijo que la solución la tenía en su bolsillo. Fue entonces cuando se metió la mano en el bolsillo, para sacar unos cuantos de “polvos mágicos” que puso en su rodilla de forma misteriosa. La niña, dejó de llorar de forma automática. (Memoria ApSu Rocío).

Mi sorpresa fue cuándo en uno de los grupos, uno de los alumnos, se aísla del grupo y no quiere bailar, solo le apetece estar en su mundo. El profesor me comunica que este alumno presenta autismo. [...]Lo que más me sorprendió, es ver como uno de sus compañeros de grupo se ocupaba de él, pues al parecer, el alumno con autismo sólo hace caso a dicho compañero. (Diario reflexivo de Esther)

No obstante, la emoción de la sorpresa no siempre viene provocada por cuestiones externas, sino que las propias actuaciones de los estudiantes les hacen redescubrirse como futuros docentes, *“... me ha sorprendido gratamente el poder llevar a un grupo de clase el que realice una actividad. Porque yo pensaba que me iba a costar mucho el poder llevar un reto, por lo que ha mejorado mi autoestima”* (Memoria ApSu Mario)

Por último, haciendo un balance de lo que los estudiantes han valorado de las experiencias de ApSu llevadas a cabo y la reflexión sobre estas, existe la percepción generalizada de que la implicación emocional es alta, ayudándoles a:

Mejora de su autoestima

Los niños me han hecho mejorar mi autoestima porque había días que con todo su cariño te escribían alguna carta para ti y eso te reconfortaba mucho por dentro. (Memoria ApSU M^a José).

Reforzándoles su vocación

... algo que de manera personal se ha potenciado en mí a la hora de realizar el Aprendizaje Servicio es que me ha demostrado que estoy estudiando lo que verdaderamente quiero ser el día de mañana (Memoria ApSU Carlos).

Mejorar a nivel personal

Durante esta experiencia sinceramente creo que personalmente he aprendido más de lo que he podido enseñar debido a que las adversidades a las que nos enfrentamos nos hacen mejorar nuestra forma de escuchar y atender a los niños, a tomar decisiones lo más justas posibles y en definitiva a ser mejor personas (Memoria ApSU de Susana).

Valorar acciones altruistas

Me gusta aportar mi granito a diferentes asociaciones y participar en voluntariados (Memoria ApSU de Laura).

Valorar las emociones de los otros

Para finalizar quiero destacar que lo más importante de mi experiencia de aprendizaje y servicios ha sido la labor social que se da debido a las situaciones personales de los alumnos que vuelcan su falta de afecto o de comprensión en nosotros de forma que te atrapa los momentos de felicidad que tienen con nosotros y lo transmiten en abrazos y gestos que no se pueden explicar con palabras (Memoria ApSU de Rosa).

Gestión de las emociones

Considero que he gestionado mis emociones y autocontrol de manera efectiva (Memoria ApSu de Francisca).

Conclusiones

Tras la realización de este estudio se ha podido comprobar que prima la visión y las emociones positivas por parte del alumnado que ha participado en la experiencia de ApSU. En especial, destaca la alegría al sentirse valorados y queridos por los niños y niñas, al mismo tiempo que se sienten aceptados y respetados por los docentes. En cuanto a las emociones negativas, se ha podido comprobar que estas se positivizan y, de este modo, les ayudan a construir su identidad profesional desde la reflexión y la autocrítica. No obstante, el miedo al fracaso y a no ser capaces de estar a la altura de las circunstancias sigue latente y, en ocasiones, esto puede llegar a provocar ansiedad. Cabe destacar también el miedo ante la posibilidad de que los niños y niñas se puedan lastimar durante la clase. En cuanto a la ira, esta aparece cuando los estudiantes sienten que han perdido el control de la gestión del aula.

Finalmente, los estudiantes se ven invadidos por la tristeza y la pena cuando experimentan situaciones que perciben como injustas o discriminatorias, tales como ver que el alumnado no recibe el apoyo que precisa, que los docentes muestran actitudes poco profesionales o que la escuela cercena la creatividad en beneficio de los aprendizajes instrumentales.

Referencias bibliográficas

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education, 19*(3), 451-473.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Revista Cultura y Educación, 21*(2), 129-139.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: Una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electronica de Investigacion Educativa, 14*(2), 133-149.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*, 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J.L. Soler et al., *Inteligencia Emocional y bienestar II* (pp. 20-31). Zaragoza: Editorial Univ. S. Jorge.
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber, 8*(17), 225 - 247. doi: 10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208.
- Chiva-Bartoll, Ò., Gil-Gómez, J., Corbatón-Martínez, R., & Capella-Peris, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 2*, 70-94.
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 619-634.
- Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1999). Facial Expressions. En Dalglish, T. & Power, M.J. (Eds.), *The Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 301-320). Nueva York: John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review, 3*(4), 364-370. doi: 10.1177/1754073911410740

- Eren, A. (2013). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching. *Social Psychology of Education, 17*(1), 73–104.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Folgueiras, P., González, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 362*, 159-185.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP, 13*(4), 69-77.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226
- Furco, A., & Billig, S.H. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. Advances in Service-Learning Research*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García, M., & Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 20*, 127-145.
- García-García, M. C., & Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 20*, 127–145. doi: 10.18172/con.2991
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 715–733
- Gómez-Torres, F. H. (2015). Identidad y emociones. *Praxis Pedagógica, 16*, 39–52.
- Hernández, C., Larrauri, J., & Mendía, R. (2009). *Guía zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence, 40*(3), 249–262.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. En P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107-124). San Diego: Academic Press.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 1–3.
- Lorenzo, V., & Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social, 2*(2), 155-176.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 225–248.
- Mandler, G., & Sarson, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*(2), 166–173.
- Méndez-Leite, A E., Cortés, P., & Rivas, J. I. (2017). Narrativa y creatividad en la universidad. ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En P. Cortés González, & M. J. Márquez García (Ed.). *Creatividad, comunicación y*

- educación: más allá de las fronteras del saber establecida* (pp. 151-164). Málaga: UMA Editorial.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(5), 71-82.
- Noyes, E., Darby, A., & Leupold, C. (2015). Students' Emotions in Academic Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(4), 63-84.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497-506.
- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313-331). San Diego: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes J. M., & Devís, J. (2011) El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, 17(4), 11-42.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (p. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stough, L. M., & Emmer, E. T. (1998). Teachers' emotions and test feedback. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(2), 341-361.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior. En A. González & R. Montes (Eds.), *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (p. 11-34). Barcelona: Eudeba.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.
- Wilczenski, F. L., & Cook, A.M. (2009). How service learning addresses the mental health needs of students in urban schools. *Journal of School Counseling*, 7(25), 1-20.
- Yeung, K. E., & Watkins, D. (2000). Hong Kong student teachers' personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology*, 20(2), 213-235.
- Zamorano, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 1-26.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. doi: 10.1080 / 13540600309378