

## APRENDER A SER DOCENTE: IMPACTO EMOCIONAL AL PARTICIPAR EN UN PRÁCTICUM INNOVADOR

Rosario Mérida Serrano  
[ed1meser@uco.es](mailto:ed1meser@uco.es)  
Universidad de Córdoba  
Julia Rodríguez Carrillo  
[juroca93@gmail.com](mailto:juroca93@gmail.com)  
Universidad de Córdoba

**Palabras-clave:** competencia emocional, formación docente, innovación educativa, Educación Infantil.

**Resumen:** Se presenta la evaluación del impacto emocional producido por una experiencia de innovación, centrada en el aprendizaje basado en proyectos, organizada en el marco de la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad y el Prácticum III del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. Se constata un fuerte impacto emocional en las estudiantes provocado por: (1) La interacción simétrica entre la maestra y la estudiante, al actuar como una verdadera pareja educativa; (2) El rol docente como guías asumido por las maestras; y (3) La relación que las maestras establecen con los niños y niñas y con las familias.

### 1. Contexto

En la era digital los maestros y maestras requieren el dominio de unas competencias profesionales que les permitan desenvolverse adecuadamente en contextos educativos reales, respondiendo a las demandas simultáneas, inciertas, complejas y dilemáticas que les plantea la práctica (Lobato, Fernández, Garmendia & Pérez, 2012). Necesitan disponer de una integración de la teoría y la práctica, que trascienda el mero conocimiento propositivo para adentrarse en su red ideológica de creencias, generalmente implícitas, que dan soporte a su manera particular de mirar el mundo y de concebir la profesión (Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra & Alegre, 2012).

Se presenta una experiencia de innovación docente desarrollada en el practicum de cuarto curso del Grado de Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Es un practicum de dos meses de duración que incluye tres elementos innovadores: (1) La pareja educativa; (2) Procesos de investigación-acción colaborativos; (3) Documentación pedagógica.

Este practicum innovador se enmarca en la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad, que actúa como contexto ecológico donde se desarrollan prácticas discursivas novedosas, al construirse una cultura docente que supera dicotomías tradicionales entre la investigación y la acción educativa (Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez & Mayor-Ruiz, 2014). RIECU tiene un funcionamiento como comunidad de práctica desde el año 2007/08, y se

configura como un entorno profesional de interacciones dialógicas, simétricas y multidireccionales entre las maestras y las investigadoras universitarias. El campo de intersección y eje central de RIECU es la reflexión colaborativa y la formación docente sobre el aprendizaje basado en proyectos, concebido como una forma de entender la educación y una forma alternativa de hacer escuela (Sancho & Hernández, 2018).

Participan, de forma voluntaria, 22 estudiantes, las cuales son tutorizadas por 22 maestras seleccionadas por el Centro de Profesorado Córdoba "Luisa Revuelta", 438 niños y niñas de 3 a 6 años, 3 profesoras universitarias, 2 alumnos de doctorado, 2 asesoras de Infantil y 23 familias. Un total de 512 participantes durante el curso académico 2017/18.

## **2. Desarrollo**

Las fases en las que se articula esta innovación son:

(1) *Planificación*. Mediante dos encuentros de la Red RIECU se acuerdan: a) El número de estudiantes de Magisterio que va a participar; b) El número de maestras y maestros que van a colaborar en su tutela; c) Los procesos formativos sobre ABP que se van a desarrollar en la Facultad de Educación y en el CEP, y d) La documentación y orientaciones para el desarrollo de los proyectos que se van a abordar en las aulas infantiles.

(2) *Desarrollo*. Tienen lugar tres momentos claves en esta fase: a) La presentación pública del proyecto de innovación, donde se forman las parejas educativas; b) El desarrollo de los procesos de investigación-acción durante las prácticas en los centros de Educación Infantil; y c) La elaboración de los procesos de documentación pedagógica, donde se recogen evidencias empíricas (fotografías, producciones infantiles y vídeos) sobre el desarrollo de los proyectos.

(3) *Evaluación*. El proyecto de innovación se evalúa de dos formas: a) Grupo de discusión de las profesoras universitarias y maestras participantes; b) Memorias reflexivas de los estudiantes de Magisterio.

Esta innovación es investigada anualmente para analizar las competencias profesionales que genera en los y las futuras docentes.

### **2.1. Objetivos**

- Explorar el impacto emocional (emociones y valores) que experimentan los estudiantes al adentrarse en ambientes de aprendizaje que trabajan por proyectos.
- Identificar las emociones y valores derivadas de la interacción horizontal y corresponsable de los estudiantes con la maestra experta.

### **2.2. Instrumentos de recogida y producción de información**

Se enmarca el estudio en un paradigma cualitativo que pretende conocer los significados que atribuyen los participantes a su transformación emocional tras su implicación en el practicum RIECU. Se utilizan sus memorias reflexivas.

### **2.3. Técnicas de análisis**

Se utiliza el análisis del discurso y se realiza una labor de categorización –en unidades macro, las dimensiones y micro, las categorías-, de codificación, de interpretación y de extracción de conclusiones desde un enfoque narrativo.

### 3. Resultados

Se ha utilizado la siguiente matriz hermenéutica (Jarauta & Bozu, 2013):

<b>1. Emociones antes de entrar en el aula</b>	
<b>2. Emociones a la entrada en el aula</b>	
<b>3. Emociones en la interacción con la maestra</b>	
<b>4. Emociones en la interacción con los niños y niñas</b>	
<b>5. Emociones con las familias</b>	

Siguiendo una lógica diacrónica percibimos que las emociones que prevalecen antes de entrar en el aula son la incertidumbre y el nerviosismo. Ellas lo expresan del siguiente modo:

*“La semana antes estaba un poco inquieta, no sabía cómo actuar”* (MA3)

La entrada en el aula contribuyó a modificar sus emociones iniciales, transformándose las mismas en temor y alegría a un tiempo. Temor por enfrentarse a una situación desconocida, en la que querían dar lo mejor de sí mismas, mezclada con alegría por estar ya frente a los niños y niñas. Las diferencias individuales en esta dimensión es enorme.

*“Cuando iba para el aula el primer día estaba atemorizada, hasta me temblaban las rodillas...”* (MA21)

*“Yo me sentí superalegre, estaba deseando entrar en la clase y ver esos ojitos mirándome...”* (MA22)

La tercera dimensión hace referencia a las emociones sentidas fruto de la interacción con las maestras expertas. Dos son las emociones que prevalecen en las estudiantes, la admiración y la inseguridad. El alumnado siente admiración por unas profesionales que se consideran referentes de innovación y calidad. Otras estudiantes, por el contrario, sienten inseguridad, al vivirse como incapaces de diseñar ambientes de aprendizaje tan exitosos como sus tutoras.

*“Yo estaba encantada, era una magnífica profesional. La admiraba tanto...”* (MA6)

*“Mi maestra era muy potente... pero yo estaba muy insegura, creía que no iba a estar a la altura de las circunstancias” (MA13)*

La cuarta, quinta y sexta dimensión hacen referencia a las emociones que experimentan las estudiantes al interactuar con los niños y niñas, con las familias y al despedirse del aula. Prevalen las emociones de ilusión y rabia al interactuar con el alumnado, en unos casos las estudiantes sienten una satisfacción enorme cuando diseñan y lideran situaciones de aprendizaje en las que se implican los pequeños y esta emoción contrasta con la rabia y frustración que sienten cuando sus diseños teóricos, muy bien valorados en la facultad, se muestran ineficaces en su desarrollo real. La relación con las familias en la mayoría de los casos va evolucionando, desde emociones al principio de desconfianza y lejanía, hasta valorar sus aportaciones y entablar un compromiso de colaboración mutuo. Finalmente la emoción prevalente al concluir las prácticas es de tristeza y melancolía.

#### **4. Referencias:**

Ángela Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 141-160.

Jarauta, B. & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Un estudio cualitativo en la universidad de Barcelona. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 16(2), 343-361.

Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M. & Pérez, U. (2012) ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? Comunicación en *VII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, CIDUI*. Disponible en <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/150> (Consultado el 19/10/2013).

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., & Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.

Sancho, J. M. & Hernández, F. (2018). Pensar la formación del profesorado vinculada a las finalidades de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 52-57.