

Competencia emocional del Alumnado de Magisterio: Materiales para la Formación Inicial desde el Practicum

Experiencias de su puesta en práctica



Coordinadoras:
Claudia Messina Albarenque
Tamara Benito Ambrona

Proyecto de Innovación Docente financiado
por la Universidad Autónoma de Madrid
en su convocatoria de Proyectos INNOVA 2020-2021

Referencia: FPYE_004.20_INN

Experiencia Docente ganadora del I PREMIO DE INNOVACIÓN
DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO
Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Junio 2021

© **Claudia Messina Albarenque y Tamara Benito Ambrona**

Profesoras Contratadas Doctoras

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Edita:

Asire Educación

Coordinación del Proyecto:

Claudia Messina Albarenque

Tamara Benito Ambrona

© de los textos: las autoras y los autores

© de la imagen de portada: UAM

© del diseño y maquetación: Juanjo López

Primera Edición: Diciembre 2021

ISBN: 978-84-09-33839-9



Esta obra está sujeta a la licencia
Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional
de Creative Commons

Agradecimientos

Todo proyecto suele implicar a varias personas y, en ocasiones, también a instituciones, que lo promueven y apoyan. Sin ellas no sería posible que llegara a «buen puerto». Quiero, por tanto, comenzar agradeciendo.

En primer lugar, al alumnado de prácticas que ha participado. Gracias por su confianza en nuestra docencia y tutela para poder desarrollar el proyecto. La calidad de su formación es nuestro objetivo y motor del trabajo que realizamos, pero su grado de compromiso y dedicación ha superado nuestras expectativas.

Quiero agradecer, muy especialmente, a la profesora Tamara Benito, su confianza al embarcarse en este «viaje» de coordinación, el confiar en la idea del «emocionario» y promover su desarrollo.

Gracias a todo el Equipo del Proyecto. Todas y cada una de las personas han sido imprescindibles. Su compromiso y dedicación durante la implementación, que supone un esfuerzo considerable en nuestras ya abultadas agendas, es invaluable. La ilusión con la que han colaborado ha sido, asimismo, «emocionante».

Hago extensivo nuestro agradecimiento tanto a la Universidad Autónoma de Madrid, por haber apostado por la propuesta de Proyecto de Innovación presentada, y a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación por haber premiado nuestra innovación. Sin duda, este apoyo institucional es fundamental para la mejora de la calidad de la formación docente.

Por último, pero no menos importante (y si acaso lo contrario), quiero agradecer con mucho cariño a la profesora, ya jubilada, la Doctora Ana Rodríguez Marcos, quien, con su excelente calidad profesional, su rigurosidad en el trabajo y generoso compañerismo nos reunió hace ya varios años, a muchas de las personas que formamos este Equipo, en la emocionante aventura de mejorar las prácticas curriculares de formación del profesorado. Como herencia de su trabajo la Facultad de Formación de Profesorado y Educación cuenta con un Grupo de Investigación reconocido por la universidad, EMIPE, cuyo interés principal es trabajar interdisciplinariamente para la mejora de este momento crucial de formación docente. El compromiso de profesionales como la Dra. Rodríguez Marcos hacen posible la excelencia universitaria.

Claudia Messina Albarenque

Índice

Introducción y justificación de la innovación C. Messina Albarenque y T. Benito Ambrona	5
CAPÍTULO 1	
La competencia emocional del alumnado de magisterio C. Messina Albarenque y T. Benito Ambrona	8
CAPÍTULO 2	
Uso de las TIC para la reflexión de la competencia emocional en el prácticum de magisterio A. Freitas	16
CAPÍTULO 3	
Experiencias en el practicum de magisterio de la UAM	25
3.1 Aprendiendo a valorarse como personas y como docentes C. Messina Albarenque	25
3.2 Emociones en el aula. Una experiencia compartida T. Benito Ambrona	35
3.3 El poder de hablar de cómo se sienten en la mejora de la autoestima de los estudiantes de maestros en prácticas J. Paredes Labra	44
3.4 La gestión y el acompañamiento de las emociones del futuro docente en las prácticas de magisterio M. Blanchard Giménez y M. Ferrezuelo Caro	55
3.5 Manejo de las emociones en el proceso de enseñanza – aprendizaje: reflexiones desde la tutoría de prácticas docentes A. M. Martínez Sánchez	61
3.6 El emociodiario como experiencia grupal en el prácticum de magisterio M. P. Rodrigo Moriche y Z. Díaz García	67
3.7 Estrategias de acompañamiento tutorial para el desarrollo de las emociones en el contexto de las prácticas de formación de profesorado L. Fernandes Procópio y C. M. Sevilla Izquierdo	74
3.8 Relatar emociones para gestionarlas G. de Pablo González	85
3.9 Una mirada a las competencias emocionales de los estudiantes durante su formación en el prácticum C. de Andrés Vilorio	91
3.10 Atrévete a recordar. Docencia, emociones y memoria M. Ramos Ramiro	96
ANEXOS	
ANEXO 1 Enlaces a los videos de los casos	103
ANEXO 2 Enlaces a entrevistas	103
ANEXO 3 Enlaces a actividades interactivas	104
ANEXO 4 Enlaces a tips y sugerencias	105
Relación de autoras y autores	106

Introducción y justificación de la innovación

Claudia Messina Albarenque y Tamara Benito Ambrona

En concordancia con lo señalado por la UNESCO y la red UNITWIN (2018), y lo afirmado en varios estudios (Braslavsky, 2006; Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010; Barrientos-Fernández, Sánchez-Cabrero y Pericacho-Gómez, 2020, entre otros), atender a la salud emocional del profesorado supone no solo un aumento en el bienestar de la persona individual del docente, sino que su influencia en el ambiente escolar y de aula hace extensiva esta mejora para el propio alumnado. Por lo tanto, este bienestar docente producto de la educación emocional, y las consecuencias positivas sobre el clima escolar y de aula (Cid Sabusedo, 2004; Brackett, 2018), nos permitirían afirmar que promover la educación emocional del profesorado desde su formación inicial debe ser visto como un factor clave de calidad educativa.

Uno de los momentos de formación más idóneo para ello parece ser el practicum puesto que supone para el alumnado, por un lado, la culminación de su periodo de formación y, por otro, la posibilidad no solo de poner en práctica conocimientos, metodologías y recursos aprendidos teóricamente sino, y muy relevante, vivenciar el día a día de la vida en el aula y en el centro.

Pero este periodo supone también un nivel de estrés importante para el alumnado. En primer lugar, el hecho de tener que enfrentar a niños y niñas «reales» constituye un desafío puesto que, para la mayoría, suele ser la primera vez que lo hacen en un contexto escolar. En segundo lugar, el hecho de saberse observado y evaluado por su tutor/a de centro, añade al alumnado una presión más a la falta de experiencia con que se llega a este momento de su formación. Por último, tener que «rendir cuentas» frente a quien tutela desde la universidad y plasmar su actividad y reflexiones en un portafolios o memoria de prácticas que también se evaluará, termina por completar un conjunto de estresores que puede hacer mella en muchos estudiantes y tener un efecto perjudicial en su desempeño.

Estos hechos, señalados en diferentes estudios respecto al profesorado en prácticas o novato (Perry y Stacey, 2004), y constatados personalmente a través de la tutela de prácticas durante muchos años, nos han llevado a pensar diferentes estrategias que permitieran brindar al alumnado un espacio de reflexión durante sus prácticas, no solo desde lo didáctico sino, y muy especialmente, de sus vivencias y emociones surgidas durante dicho periodo, como forma de ayudarles a desarrollar una competencia emocional (CE de aquí en adelante) ajustada a su futura labor profesional como docentes. En esta línea, y producto de nuestras propias reflexiones como tutoras y de la experiencia específica de la tutela universitaria del practicum, es que surge

la idea de incorporar un «emocionario» y otros materiales interactivos que permitan promover el desarrollo de dicha competencia en prácticas.

Por otro lado, se pudieron identificar algunas situaciones recurrentes que generaban más estrés a todo el alumnado y, por tanto, más dificultades a la hora de gestionar las emociones negativas que le surgían frente a ellas. En ese sentido, decidimos utilizar dicha información y preparar casos a partir de las situaciones identificadas de tal manera de tener en cuenta factores situacionales específicos que hacen a la naturaleza del momento de formación que suponen las prácticas, bajo el supuesto de que dichos factores desempeñan un papel significativo en la cognición y las conductas de las personas, por tanto, también, en sus emociones (Perry y Stacey, 2004). De forma que pudieran ser más motivadores se decidió elaborar dichos casos en formato video, presentando un centro y unos personajes ficticios, pero con un guion que surge de la realidad de las prácticas del propio alumnado.

A este material se le agregaron unas actividades interactivas de reflexión sobre los casos y unos consejos o *tips* en forma de infografías para gestionar las emociones durante las prácticas (se describen con más detalle en el Capítulo 2).

Por último, entendiendo que el alumnado se inserta en una comunidad educativa donde tendrá que interactuar con personas en diferentes niveles y desde distintas funciones (con su tutor/a, equipo directivo, resto de docentes, PAS, familias y alumnado, así como con otros estudiantes de prácticas), consideramos importante entrevistar también a docentes con experiencia en tutela de alumnado de prácticas, así como a una orientadora de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Además, se realizaron entrevistas a dos estudiantes: una de ellas con experiencia en la redacción del emocionario durante sus prácticas y a otro, ya egresado, pero que no había hecho esa tarea. Todas las entrevistas tenían el objetivo de reflexionar sobre este periodo de formación y las emociones que surgen, haciendo hincapié en la importancia de gestionarlas adecuadamente. Se elaboraron pequeños videos con partes de esas entrevistas poniendo el foco en aspectos específicos para ser utilizados también como herramientas de reflexión.

Teniendo en cuenta lo señalado hasta aquí, en este libro se presentan las experiencias derivadas de la implementación durante el curso 2020-2021 del proyecto de innovación Competencia emocional del alumnado de magisterio: Materiales para la formación Inicial desde el practicum (CEAMFIP), financiado por la Universidad Autónoma de Madrid.

En el primer capítulo presentamos la fundamentación teórica que avala la promoción de la competencia emocional docente durante el periodo de formación inicial en prácticas. El segundo capítulo presenta los beneficios y la pertinencia del uso de material y herramientas interactivas para el aprendizaje y la enseñanza y, especialmente, se describen aquellos creados para nuestro proyecto. Las diferentes experiencias de la implementación del pro-

yecto por parte de tutores y tutoras profesionales de la Facultad se describen en el capítulo 3.

Referencias

Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, R. y Pericacho-Gómez, F. J. (2020) Competencias sociales y emocionales del profesorado de educación infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78 doi: 10.15581/004.38.59-78

Brackett, M. (2018) *The Emotional Intelligence we owe students and educators*. *Education Leadership*. October. Association for Supervision and Curriculum Development <http://www.ascd.org/>

Braslavsky, C. (2006) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana de sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(2e), 84-101

Cid Sabusedo, A. (2004) El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144

Perry, C. y Stacey, E. (2004) Emotional intelligence and teaching situations: developing of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14(1), 29-43

Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010) Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.8(5), 83-95

UNESCO and UNITWIN (2018) *Global Health and Education*. <https://unescochair-ghe.org/wp-content/uploads/2018/04/Brochure-UNESCO-UNITWIN-April-2018.pdf>

La competencia emocional del alumnado de magisterio

Claudia Messina Albarenque y Tamara Benito Ambrona

Si bien las prácticas de formación inicial para el profesorado suponen la ejecución de ciertas tareas que se plasman en portafolios o diarios de prácticas que se vienen realizando desde hace décadas y en casi todas las universidades, queremos señalar aquí el sentido y el significado que les hemos dado desde nuestra experiencia para el desarrollo específico de la CE docente. A continuación, describimos, entonces, los lineamientos teóricos que fundamentan dicha intención.

1. 1. Los diarios en la formación del profesorado

El diario como instrumento de introspección en estudios etnográficos tiene una larga trayectoria y, según Bayley (1983), se presentan como «estudios de caso en primera persona». Gracias a la escritura de estos diarios es posible conocer información de una persona que, de otra manera, sería de muy difícil acceso como son sus pensamientos, recuerdos o sentimientos. Bayley también indica que puede ser una gran ayuda en la formación del profesorado, sobre todo, para quienes recién comienzan su andadura profesional.

En formación de docentes se utiliza desde hace tiempo la escritura de diarios para favorecer los procesos de reflexión en y sobre la práctica (Schön, 1983). Rekalde (2004, 2006, citado en Rekalde Rodríguez, 2009) considera que constituyen una herramienta de reflexión, análisis y toma de decisiones a nivel profesional. Y como señala Albertín Carbó (2007), la reflexión profesional no solo supone situar la mirada en el afuera, en lo que acontece o en los fenómenos que se estudian o con los que se trabaja, sino que también implica dirigir nuestra atención hacia el adentro, hacia la propia persona que reflexiona.

Como instrumento formador, el diario tiene un enorme potencial. A las capacidades de reflexión, análisis y toma de decisiones, Zabalza (2004) agrega que cumple una función metacognitiva. Sería este el aspecto subjetivo de la escritura (Alzate Yepes, Puerta C. y Morales, 2008), puesto que el hecho de tener que escribir algo que ha ocurrido durante una práctica en el aula y reflexionar sobre ello obliga a quien escribe a tomarse a sí mismo/a como objeto de reflexión y aprendizaje, a planificar dicho aprendizaje, a revisar cómo aprende, qué sabe, qué necesita mejorar y cómo puede o debe hacerlo.

Este ejercicio de introspección al escribir, de mirada hacia adentro y de tomarse a sí mismo/a como objeto al reflexionar sobre la práctica en el aula, convierte a los diarios en instrumentos idóneos para la educación emocional del profesorado. En efecto, entre los diversos aspectos de la dimensión personal que se abordan en la escritura de diarios, la personalidad de quien escribe y sus emociones se hacen evidentes (Zabalza, 2004; Rekalde Rodríguez, 2009). Moon (2004, citado en Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014) señala que la escritura regular de los diarios supone recoger los aspectos emocionales del día a día en el aula, lo que permite «vincular la docencia con los estados de ánimo y la motivación» (p. 58). De esta manera, no solo se reflexiona sobre la práctica en el aula, el propio aprendizaje, el saber, la actuación profesional, sino que también existe la posibilidad de reflexionar sobre las propias emociones, en qué situaciones surgen, con qué intensidad las sentimos, qué estrategias utilizamos para regularlas adecuadamente de tal forma que no obstaculicen la realización de las tareas y el aprendizaje. En definitiva, trabajamos sobre la identificación, regulación y afrontamiento emocionales, aspectos que integran la competencia emocional (CE) (Bisqueerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). En este sentido, la formación profesional y personal se fusionan a partir de la escritura de los «emociodiarios».

Para concluir, es importante señalar que, aunque la escritura en el diario es una tarea individual y subjetiva, el acompañamiento por parte de quien tutela académicamente al alumnado es fundamental. Dicho acompañamiento supone la lectura empática de los diarios, buscando ponerse en el lugar y la situación de quien escribe, pero con la distancia suficiente para poder realizar comentarios, observaciones y preguntas que lleven al estudiantado a reflexionar sobre sus emociones, las personas y situaciones que las desencadenan, la forma a veces automática que tienen de afrontarlas, aunque no suela ser la mejor o más oportuna para la situación. De esta manera, los ayudamos a pensar sobre sí mismos/as, a conocerse más y mejor, y a desarrollar estrategias de regulación más adaptativas en función del contexto en donde surgen.

1.2. Los casos como recurso para la reflexión

Conectar la teoría con la práctica educativa es un reto que se lleva discutiendo desde hace bastante tiempo y al que se ha intentado dar diversas soluciones (con más o menos éxito) desde los planes de formación inicial del profesorado de la universidad. Para ello, el profesorado universitario recurre a diferentes estrategias metodológicas y recursos pedagógicos que permiten al alumnado en formación la reflexión profesional a partir de la teoría estudiada.

Como recursos se han planteado desde el «role playing», pasando por el visionado de videos hasta la presentación de situaciones problemáticas en formato de casos, entre muchos otros. Es sabido que la utilización de casos

para la formación docente propicia un tipo de aprendizaje promotor de la reflexión sobre situaciones problemáticas que se presentan en el aula real y que activan, así, procesos de reflexión, análisis y discusión, lo que permite, a su vez, la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Las evidencias muestran que aquel estudiantado que recibe una enseñanza basada en casos en formación inicial llega a ser más reflexivo respecto a la enseñanza y los procesos de aula que quienes reciben una formación más de corte tradicional (Rodríguez Marcos et al., 2014).

Tal y como estos autores señalan, las historias, situaciones o guiones de los casos deben ser lo suficientemente buenos, es decir, interesantes, actuales y ajustados al contexto real, para utilizarlos como recurso eficaz de enseñanza. En ese sentido, las situaciones que enfrenta el profesorado en su entorno laboral son siempre variadas y muy específicas, dilemáticas y no siempre tienen una única solución ni, mucho menos, la relación teoría y práctica se ve tan claramente.

Para el profesorado en formación que se enfrenta a unas prácticas en un centro real, con alumnado real y colegas de trabajo reales, la carga emocional que todo eso conlleva genera un estrés que es necesario saber gestionar adecuadamente. La experiencia de tutela de este alumnado en formación nos permite identificar las situaciones más típicas en las que se le presentan esos dilemas, conflictos o dificultades para su intervención y, por consiguiente, que les supone vivenciar emociones negativas que pueden perjudicar no solamente su continuidad en el prácticum sino, también e incluso aunque lo haga, el logro de un aprendizaje satisfactorio.

Detectados dichos problemas más frecuentes a partir de sus relatos en tutorías y en las descripciones de sus diarios de prácticas en los portafolios, se pueden construir historias basadas en hechos reales que llevan a elaborar los casos que se presentarán para disparar procesos de análisis y reflexión profesional.

1.3. La competencia emocional del profesorado

La complejidad laboral en la que vivimos actualmente, sus presiones y sus consecuencias nefastas para la salud mental de los trabajadores no ha escapado al ámbito educativo. Es muy bien conocido el síndrome del profesor quemado (Mérida López y Extremera, 2017) que supone un riesgo no solo para la salud del profesorado sino para el propio alumnado del que dicho profesorado está a cargo. La situación de pandemia por COVID-19 que actualmente se vive a nivel mundial no ha hecho más que ahondar en el problema.

Con relación a esta formación, en nuestro país se han propuesto programas de educación emocional docente, pero que han tenido diferentes grados de aceptación y de implementación en la formación permanente del profesora-

do (Ambrona Benito, Messina Albarenque, di Giusto Valle y Rodríguez Cano 2020). En líneas generales, puede afirmarse que son más bien pocos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010) y todo parece quedar supeditado a la voluntad de ciertas Comunidades Autónomas que financian o promueven programas de este tipo, de los centros educativos que soliciten participar y del profesorado, en última instancia, que se quiera formar en este aspecto. Desde la formación inicial la situación se muestra incluso peor; la educación emocional del futuro profesorado de todos los niveles ha tenido poca cabida en los programas de formación en las universidades. Suele tratarse, si acaso y voluntariamente, de forma transversal pero nunca como una asignatura concreta con contenido curricular propio y específico, y apenas es trabajado por quienes tutelan las prácticas. La necesidad de un profesorado con competencias socioemocionales, por tanto, cobra cada vez más sentido no solo como formación básica que le permita ejercer adecuadamente su función formadora en dicho ámbito con su alumnado, sino, también, como prevención para un mejor manejo del estrés que el entorno laboral provoca.

Byron (2001) ha mostrado que entrenar en competencias emocionales al profesorado novel es efectivo para aumentar su CE y actúa como un mecanismo positivo en el tránsito de ser estudiante a ser docente, aspecto que en el caso de alumnado en prácticas es aún más complejo si se quiere, dado que todavía no han dejado de ser estudiantes, pero tienen que asumir en muchos casos funciones y responsabilidades docentes en el centro de prácticas que generan muchas y variadas emociones que necesitan saber gestionar adecuadamente. La investigación señala también que un clima escolar conveniente presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico del alumnado, está asociado a un desarrollo adecuado, al aprendizaje óptimo y disminuye las conductas disruptivas (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001). Esto reafirma la hipótesis de que es importante que el profesorado cree un clima positivo en el aula, y parece evidente que docentes competentes emocionalmente lograrán manejar mejor y más adecuada y positivamente las emociones propias y las del alumnado para alcanzar este objetivo.

Por último, destacamos los resultados de investigaciones realizadas en los últimos años en diferentes comunidades autónomas con alumnado de magisterio de educación infantil y primaria, y profesorado de secundaria (Sáenz de Jubera y Rico, 2017). Entre sus conclusiones más importantes de cara a la formación inicial de docentes refuerzan la necesidad de realizar intervenciones relacionadas con la gestión y el control emocional en docentes en formación (Pinedo González, Arroyo González y Caballero-San José, 2017); señalan que las variables que más predicen la Inteligencia Emocional global son el manejo del estrés, seguido de adaptabilidad, intrapersonal e interpersonal y las implicaciones directas que esto debería tener en el diseño de planes de formación inicial del profesorado (Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano-Carrión, 2017).

Respecto a la CE la entendemos tal y como indican López-Goñi y Goñi Zabala (2012): «la inteligencia emocional aplicada en un contexto» (p. 472). Y siguiendo a Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), para desarrollarla hay que promover, a su vez, el desarrollo de 4 sub-competencias:

- a. *Conciencia emocional*: darnos cuenta de qué sentimos, poner nombre a la emoción, identificar las emociones de los demás.
- b. *Regulación emocional*: gestionar la intensidad y duración de las emociones para dar una respuesta adecuada a la situación.
- c. *Autonomía emocional*: desarrollar la autoconfianza y una autoestima positiva para automotivarnos, tomar decisiones adecuadas y de forma tranquila.
- d. *Habilidades socioemocionales*: ser capaces de manejar las diferentes situaciones sociales que se nos presentan gestionando adecuadamente las emociones que estas nos generan.

1.4. Conciencia y regulación emocional

De las cuatro competencias descritas con anterioridad: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional y Habilidades socioemocionales, las dos primeras suponen el punto de partida para llegar a comprender las emociones y poder gestionarlas. A pesar de parecer competencias básicas o de fácil adquisición, nada más lejos de la realidad. En muchas ocasiones tenemos estados emocionales como malestar, angustia o enfado sin conocer con seguridad el evento que lo ha generado. Ser capaz de conocer qué situación nos ha generado qué emoción será básico para poder gestionarla; sin saber qué sentimos exactamente y por qué, no podremos controlar nuestros estados emocionales. Si en ocasiones resulta difícil conocerse a sí mismo, no es difícil imaginar la complejidad que conlleva la comprensión de emociones ajenas. Esta es una complejidad con la que trabajan a diario los/as docentes en el aula: las interacciones que se generan entre los propios niños/as o entre el alumnado y el/la docente conllevan un alto contenido emocional. De ahí la importancia de que los/as docentes tengan adecuadamente desarrolladas sus competencias emocionales. Tener buenas competencias para comprender y regular las emociones permite desarrollar una adecuada autonomía emocional y habilidades socioemocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007), favorece tomar decisiones adecuadas y gestionar las diferentes situaciones incluso con altos componentes emocionales de tipo negativo.

La habilidad para regular las emociones implica la capacidad de estar abierta/o a lo que sentimos, tanto si es negativo como positivo, y reflexionar sobre ello, para descartar o aprovechar la información que nos aporta lo que sentimos para la realización de nuestra tarea. La habilidad para regular las emociones propias y ajenas supone minimizar las negativas e intensificar las

positivas (Mayer y Salovey, 1997). Según estos autores, las personas «emocionalmente inteligentes» afrontan el estrés de forma más adaptativa gracias a sus habilidades emocionales, al mayor conocimiento emocional y a la capacidad de regular las emociones de forma más eficaz. De ahí la importancia de prestar atención a las estrategias que utilizamos con más frecuencia para ver si son las más eficaces y, en caso de no serlo, ensayar otras más adaptativas.

Hay distintas formas de afrontamiento cuando nos encontramos ante situaciones emocionales; como se ha mencionado, no todas ellas son adecuadas y pueden implicar consecuencias negativas para nuestra salud (estrés, ansiedad, problemas de sueño, etc.), además de no contribuir a solucionar el problema generado. Existen distintas categorías de estrategias de afrontamiento. A continuación, se presentan las propuestas por Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001). De las nueve estrategias de afrontamiento propuestas por los autores, cuatro de ellas suponen un afrontamiento de tipo desadaptativo, siendo las cinco restantes adaptativas. Las estrategias desadaptativas serían las siguientes:

- *Rumiación*: Pensar excesivamente sobre los sentimientos o problemas asociados a la ocurrencia de un evento negativo, a pesar de que éste ya haya pasado.
- *Catastrofismo*: Generar pensamientos negativos que anticipan consecuencias exageradas o desproporcionadas.
- *Culpabilizar a otros*: Proceso cognitivo por el que atribuimos la causa del suceso o del malestar a otro.
- *Culparse a sí mismo*: Afrontar las situaciones o emociones negativas haciéndose responsable de cómo o por qué han sucedido.

Por el contrario, las estrategias adaptativas ayudan a solucionar el problema generado y serían las siguientes:

- *Focalización positiva*: Estrategia de afrontamiento basada en mantener pensamientos agradables y alegres ante un evento displacentero.
- *Reevaluación positiva*: A pesar de otorgar un significado negativo al evento displacentero, no focalizarse exclusivamente en las consecuencias negativas del mismo y ser capaz de ver las consecuencias positivas u oportunidades de crecimiento que puede generar.
- *Poner en perspectiva*: Relativizar la gravedad del evento negativo comparándolo con otros eventos, o bien tomando en consideración su impacto a través del tiempo.
- *Centrarse en planificar*: Desviar los pensamientos de las consecuencias negativas y pensar estrategias centradas en la resolución del problema.
- *Aceptación*: Estrategia de afrontamiento basada en no intentar cambiar o controlar las emociones o eventos displacenteros, sino vivenciarlos sin juzgarlos.

Es necesario señalar que situaciones diferentes pueden requerir de estrategias de afrontamiento diferentes. Por ejemplo, ante una discusión, de poco serviría mantener pensamientos agradables (focalización positiva); sin embargo, pensar estrategias para hacerles cooperar (planificar) o percibir la situación como una oportunidad de aprendizaje para gestionar conflictos (reevaluación), podrían ser estrategias más eficaces. Por otra parte, cuando el estudiantado en prácticas presencia una discusión entre docentes del claustro podría resultar de utilidad generar pensamientos agradables que le permitan alejarse a nivel emocional del conflicto generado (focalización positiva). El reto, por tanto, además de fomentar las estrategias adaptativas en detrimento de las desadaptativas es saber recurrir de forma eficaz a cada estrategia en función de la situación.

Además de reconocer nuestras emociones, es muy importante reconocer los efectos que tienen sobre nuestro estado físico, comportamiento y pensamiento, siendo este el eje central de la inteligencia emocional (Vivas, Gallego y González, 2007). Saber qué sentimos y cómo nos afecta esa emoción es la base para poder generar estrategias adaptativas que nos permitan afrontar las situaciones de la manera más exitosa posible.

Como consecuencia de lo mencionado con anterioridad, se hace necesario el desarrollo de programas de actuación vinculados a las potenciaciones de las capacidades emocionales y de afrontamiento de los/as docentes. Con este objetivo se ha desarrollado el mencionado proyecto de innovación que parte de la necesidad de formar a futuras/os maestras/os en sus CE y estilos de afrontamiento ante las difíciles situaciones que se pueden presentar en el aula. El desarrollo de este tipo de capacidades debe realizarse desde la formación inicial de maestras/os, a fin de dotarles de los mayores recursos competenciales, no solo a nivel de formación académica sino a nivel de desarrollo personal, favoreciendo así una formación holística. Para ello se estableció como objetivo principal del proyecto mejorar la calidad de los procesos de tutela del alumnado en prácticas brindando al profesorado herramientas y materiales que faciliten la promoción de la reflexión sobre las prácticas y la adquisición de estrategias de afrontamiento adaptativas y ajustadas a las situaciones acontecidas. Para alcanzarlo, se elaboraron herramientas y materiales interactivos de formación específica online para el desarrollo de la CE del alumnado de magisterio durante el practicum y se recurrió al uso de metodologías activas. Ello supone un cambio metodológico considerable puesto que dichas herramientas y materiales digitales permiten crear espacios de reflexión en línea antes, durante y después de este periodo sobre aspectos cruciales específicos del practicum. Como eje vertebrador y base para dicho proceso reflexivo se utilizó el emociodiario, fundamentado en la utilidad de los diarios en la formación de profesorado como ya se ha comentado. El emociodiario supone entonces, para cada estudiante, una ayuda, orientación o guía para hacerles pensar sobre ellas/os

mismos, favorecer el autoconocimiento, y promover estrategias más adaptativas y eficaces para afrontar la situación vivenciada.

Referencias

- Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18
- Alzate Yepes, T., Puerta C., A. M. y Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10
- Ambrona Benito, T., Messina Albarenque, C., di Giusto Valle, C. y Rodríguez Cano, S. (2020). Emociones en el aula. La competencia emocional docente. En S. Rodríguez Cano, V. Delgado Benito, C. di Giusto Valle y E. Mercado Val (eds.) *Educación Siglo XXI: propuestas y experiencias educativas*. (pp.310-317). Asire Educación. <https://www.asire.es/libros-y-materiales/>
- Barba, J. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, (405), 55-63.
- Bayley, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning experience. En Scarcella y Krashen (eds) *Research in Second Language acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Research Forum* (pp.58-65). Newbury House
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Byron, C.M. (2001) The effects of emotional knowledge education in the training of novice teachers. *Dissertation Abstract*. 2001-95021-143
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado REIFOP*, 13(1), 41-49
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327 [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J. M. (2012) La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, pp. 467-489 doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31
- Mérida López, S. y Extremera, N. (2017) Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., y Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 43-56.
- Pinedo González, R., Arroyo González, M. J. y Caballero San José, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 11-26.
- Rekalde Rodríguez, I. (2009) ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: Herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón*, 61(4), 109-122
- Rodríguez Marcos, A., Blanchard Giménez, M., Esteban Moreno, R., Álvarez Irarreta, A., Romero González, P., Sanz Lobo, E. y Cerrillo Martín, M. R. (2014). Un enfoque interdisciplinar de la Didáctica General para maestros, basado en problemas y casos. En A. Rodríguez Marcos y T. Pessoa (coords). *La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes*. (pp.17-88. Octaedro
- Sáenz de Jubera, M. S., y Rico, I. L. (2017). Educación emocional en la formación del docente de la Sociedad Red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 7-9.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación emocional*. Producciones Editoriales C. A. <https://tinyurl.com/ygwb2lxw>
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea

Uso de las tic para la reflexión de la competencia emocional en el prácticum de magisterio

Ada Freitas

Uno de los mayores esfuerzos que se hacen para mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado está relacionado con la inclusión de recursos interactivos y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en el aula. Esto no ha sido ajeno a nuestro proyecto, por lo que explicamos a continuación las fundamentaciones de su inclusión y cuáles han sido los productos desarrollados.

2.1. TIC e innovación educativa

En el actual contexto de la transformación digital del ámbito, el papel del profesorado se hace aún más complejo para atender un modelo de educación mediatizada por las tecnologías y más centrado en las necesidades del estudiante y su preparación para el aprendizaje a lo largo de la vida, en particular, siguiendo las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (Comisión Europea, 2018).

Muchos estudios (Chinkes y Julien, 2019; Paredes, 2012; Sancho et al., 2018) analizan la problemática y el potencial de las tecnologías digitales para el cambio y mejora educativa. Tras la contingencia sanitaria del Covid-19, se hizo aún más evidente la relación entre las TIC y la innovación educativa, así como la búsqueda de soluciones más efectivas en los diferentes contextos universitarios (García Peñalvo y Corell, 2020; Ramírez-Montoya, 2020).

La utilización de las tecnologías educativas, por sí sola, no supone innovación alguna (Salinas et al., 2008), ya que la innovación no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación. Por ello, la innovación educativa se refiere más bien a los cambios que responden a un proceso deliberado, sistematizado e intencional y, sobre todo, a la articulación de una serie de procesos (Havelock y Huberman, 1980) para promover cambios en estrategias que favorezcan el aprendizaje como un proceso que se repiensa a sí mismo mediante formas de actuación y diálogo colectivo (Sancho, 2018).

Los cambios pedagógicos que se relacionan con los procesos de innovación poseen tres niveles de profundidad (Salinas, 2004): los materiales y recursos; los comportamientos y prácticas docentes; las creencias y concepciones del profesorado y alumnado.

En ese sentido, los proyectos de innovación educativa de mayor envergadura, en condiciones ideales, deberían avanzar simultáneamente en planos cuantitativos y cualitativos, que afecten a muchos elementos y a muchos cambios de comportamiento a la vez (Havelock y Huberman, 1980). Además, los proyectos de innovación con tecnologías deberían buscar implicar el desarrollo de las competencias del aprendizaje a lo largo de la vida, promover experiencias significativas y auténticas al alumnado, superar los límites del aula hacia nuevas ecologías del aprendizaje y ofrecer una evaluación abierta a los aprendizajes emergentes (Adell y Castañeda, 2012).

Por lo tanto, se requiere que los proyectos de innovación exploren las posibilidades de comunicación e interacción de la tecnología en la búsqueda de nuevos enfoques e ideas pedagógicas que emerjan a partir de las nuevas formas de uso de las tecnologías digitales, con la intención de aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje activo.

En estrecha consonancia con estos antecedentes para promover una innovación educativa de alto impacto y relevancia mediante las tecnologías digitales, el presente proyecto “Competencia emocional del alumnado de magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum. CEAM-FIP.” establece la creación de nuevas herramientas o materiales docentes para ser utilizados tanto en el aula como fuera de ella para la facilitación del desarrollo de varias competencias generales y específicas de las titulaciones de magisterio recogidas en las guías docentes de los practicum.

En particular, el proyecto CEAMFIP supuso la innovación del practicum de magisterio para desarrollar la competencia emocional (CE en adelante) del estudiantado durante su periodo de prácticas en los centros educativos a través del desarrollo de materiales y recursos docentes interactivos. Dichos materiales digitales del proyecto han permitido un cambio metodológico importante a la hora de crear espacios de reflexión en línea antes, durante y después de este periodo sobre aspectos cruciales del practicum, así como facilitar la organización y el seguimiento de los procesos formativos llevados a cabo a través de tales herramientas TIC.

A continuación, se expone cómo el desarrollo de materiales multimedia e interactivos del proyecto han permitido crear espacios de reflexión sobre la gestión de la CE durante el practicum de magisterio, así como el alcance del aprendizaje basado en tecnologías activas para facilitar los procesos de evaluación formativa y fomentar la autonomía del alumnado de prácticas.

2.2. Interacción didáctica con TIC para el aprendizaje activo

Las tecnologías educativas ofrecen oportunidades para la mejora de la interacción didáctica hacia los enfoques de las metodologías activas que impliquen la resolución de problemas basados en situaciones de la vida real de

forma autónoma, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, las habilidades de autorregulación del aprendizaje y los procesos de evaluación formativa.

La utilidad de las TIC se justifica por su potencial como elemento metodológico para establecer la interacción entre todos los elementos del proceso didáctico, desde los contenidos, los objetivos, la organización, hasta la comunicación entre profesores y estudiantes (Salinas et al., 2008).

El aprendizaje activo se caracteriza por la realización de actividades de aprendizaje bien estructuradas, motivadoras y retadoras, orientadas al desarrollo de competencias del alumnado. En este proceso, la participación de los estudiantes se caracteriza por la interacción, el diálogo, la colaboración y la reflexión para la construcción de conocimientos, mientras que la principal función del profesor es la de diseñar actividades a través de métodos que faciliten el aprendizaje y desarrollo humano de los estudiantes.

La práctica docente para promover este aprendizaje activo está basada en los modelos pedagógicos constructivistas (Anderson y Dron, 2011; Mattar, 2018) que enfatizan la función crítica del estudiante en construir su propio conocimiento. De ahí que los métodos centrados en el aprendizaje activo parecen más adecuados para favorecer el aprendizaje del estudiante y sus capacidades de autorregulación de cara al desarrollo de las competencias clave para un aprendizaje permanente.

Los métodos de aprendizaje basados en la interacción con el contenido digital se asocian a una enseñanza centrada en las actividades o tareas de aprendizaje y se centran en el aprendizaje autónomo del estudiante. Se trata de un modelo de enseñanza centrado en actividades interactivas para la adquisición de competencias orientadas a procesos y resultados (Silva, 2017).

Creación de contenidos digitales e interactivos

Las metodologías activas no solo implican nuevos métodos y estrategias para diseñar actividades del aprendizaje activo (tareas, trabajos, prácticas, ejercicios, evaluaciones, retroalimentación, discusión, etc.), sino, también, para una nueva forma de diseñar contenidos y materiales de apoyo al desarrollo de estas actividades.

Existe una serie de técnicas y métodos a tener en cuenta para la creación de contenidos didácticos a partir de soportes digitales para que sean atractivos, dinámicos y efectivos para el aprendizaje activo. Una de las formas más generalizadas de referirnos a las herramientas tecnológicas utilizadas en educación es por el término en inglés Technology Enhanced Learning (TEL), que agrupa las investigaciones sobre métodos y entornos que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado por las tecnologías (Duval et al., 2017).

El objetivo de TEL es diseñar entornos interactivos que faciliten el desarrollo eficiente de las tareas educativas. Las experiencias recientes en este ámbito muestran que la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas en el aula aumenta la motivación de los estudiantes y, en principio, facilita la labor docente. Esto ofrece la posibilidad de mejorar los recursos didácticos, haciéndolos visualmente más atractivos (a través de la multimedia) y más dinámicos (a través de la interacción), teniendo en cuenta los principios del aprendizaje multimedia (combinación de elementos verbales, textuales, sonidos, visuales) y los principios de la interactividad (contenido, social, diseño). Además, permite al profesorado centrar su esfuerzo hacia otros procesos cruciales, como la tutorización y evaluación formativa.

Asimismo, son cada vez más las opciones de herramientas tecnológicas que pueden integrarse a los diversos propósitos, roles, aspectos funcionales, etc. para la creación de entornos o ecosistemas educativos. Frente a la diversidad de herramientas TIC disponibles para el uso educativo, la selección de la herramienta adecuada debe tener en cuenta tres aspectos: las características de los agentes que interactúan en el proceso (estudiantes, profesores, etc.), los propósitos de aprendizaje a conseguirse (ej. desarrollo por competencias, evaluación formativa, fomento de la reflexión y pensamiento crítico, etc.) y los aspectos funcionales de las herramientas tecnológicas. Sin embargo, los aspectos funcionales de las tecnologías digitales tienden a ser cada vez más complejos al punto de que una única herramienta TIC puede adaptar su uso pedagógico para servir a múltiples propósitos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el equipo de trabajo del presente proyecto de innovación trató de elaborar un conjunto de herramientas digitales y materiales multimedia interactivos adecuadas al desarrollo de la CE del alumnado para enriquecer el practicum de formación inicial de magisterio, brindando al profesorado recursos didácticos que facilitaran la promoción de la reflexión sobre las prácticas y la mejora de la calidad de los procesos de tutela durante el practicum.

A partir de los principios multimedia (Mayer, 2014) se definió el uso de casos prácticos y de entrevistas a expertos para la elaboración de material multimedia que sirviera de apoyo y orientación al proceso de la regulación emocional durante el practicum. El contenido multimedia por excelencia combina una serie de elementos audiovisuales elaborados con una intencionalidad didáctica para ser utilizado en diferentes situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula. Los casos les brindan a los estudiantes la oportunidad de pensar y aplicar los conocimientos teóricos a una situación real y a conseguir soluciones y conclusiones. Se caracteriza por los procesos de análisis para responder a las preguntas planteadas sobre un tema.

Adicionalmente a estos materiales multimedia, se elaboraron actividades e infografías interactivas para guiar el proceso de realización de las tareas del proyecto desarrolladas durante el periodo de prácticas, sobre todo, de apoyo

al emociodiarario, con la intención de promover el desarrollo y aprendizaje de estrategias de regulación emocional del alumnado. Las herramientas digitales empleadas permitieron relacionar el aprendizaje de forma efectiva con los conocimientos previos y experiencias vividas por los estudiantes dentro y fuera del aula. En particular, se emplearon estrategias de gamificación para dar más protagonismo al alumnado y promover un aprendizaje más significativo a través de *breakouts* educativos o *escapes rooms* digitales (Moreno Fuentes, 2019).

Por último, se crearon herramientas ad hoc para la evaluación formativa de la implementación del proyecto: por una parte, la plantilla/modelo de bloc de notas del emociodiarario que los estudiantes usaron como instrumento de autoevaluación para retroalimentación y reflexión sobre las incidencias de regulación emocional durante el periodo de prácticas; por otra parte, los cuestionarios de formularios electrónicos que los estudiantes cumplieron para la detección de necesidades y la recogida de información relacionada al proyecto durante el proceso de prácticas con fines de investigación.

A continuación, se presentan estas herramientas y materiales interactivos creados especialmente por el equipo de trabajo implicado en el proyecto para ofrecer espacios virtuales de reflexión y gestión de la competencia emocional del alumnado en prácticas y para apoyar su seguimiento durante todo el proceso de tutela del profesorado. Las herramientas digitales y materiales multimedia interactivos del proyecto se componen de seis tipos de recursos: (1) casos prácticos, (2) entrevistas, (3) actividades interactivas, (4) emociodiarario, (5) cuestionarios y (6) otros recursos auxiliares.

Los (1) casos prácticos son vídeos animados de los casos más relevantes relacionados con las situaciones emocionales que pueden darse en el aula durante el practicum (disrupción, diversidad, identidad, intervención). Estos fueron creados, editados y almacenados con las aplicaciones GoAnimate (Vyond), grabadora de notas de voz, QuickTime Player, Youtube. De este tipo de recurso didáctico fueron creados 9 micro vídeos de presentación de los 4 casos prácticos trabajados (ver Anexo 1).

Las (2) entrevistas fueron realizadas a partir de la grabación de las videollamadas a educadores expertos invitados y a estudiantes en Microsoft Teams y que fueron posteriormente publicadas en Youtube. Los planteamientos de las entrevistas pusieron foco en el estrés emocional que suele generarse en el alumnado en prácticas y propusieron orientaciones para afrontar estas situaciones. De estos recursos didácticos fueron elaborados 13 vídeos de las entrevistas a 3 educadores expertos sobre estrategias de regulación emocional en el practicum y a 2 estudiantes de magisterio sobre sus experiencias durante este periodo (ver Anexo 2).

Las (3) actividades interactivas elaboradas fueron *breakouts* o *escape rooms* digitales con la aplicación Genially como actividades lúdicas para reflexionar sobre las soluciones más adecuadas para lidiar con las situaciones emocio-

nales de los casos prácticos. En concreto, se crearon 4 *escapes rooms* digitales con problemas y retos interactivos relacionados con las soluciones de los casos presentados (ver Anexo 3).

El (4) emociodiarario es una herramienta creada para que los estudiantes escriban el diario de prácticas teniendo en cuenta las emociones e identifiquen las estrategias que utilizan para la regulación emocional. La herramienta fue diseñada para ser retroalimentada por cada estudiante y revisada por su tutor/a de la UAM a lo largo del practicum. Se creó una plantilla/modelo de bloc de notas de OneNote integrado a los canales de la asignatura en Microsoft Teams, para ser replicado por cada estudiante como su diario de prácticas digital. No obstante, la herramienta posee una gran versatilidad para ser incorporada a otras plataformas digitales como Moodle, Google Workspace, Evernote, etc. De hecho, algunos profesores participantes del proyecto han optado por hacer uso de esta plantilla desde otras aplicaciones en línea (sus experiencias pueden leerse en el capítulo 3 de este eBook).

Los (5) cuestionarios para detección de necesidades y recogida de información durante el proceso de prácticas con fines de investigación fueron otras de las herramientas creadas para el proyecto. Se han elaborado cuatro instrumentos ad hoc en Microsoft Forms para la recogida de los datos, el uso de Microsoft Excel para la normalización de estos datos y su posterior análisis estadístico desde la aplicación SPSS de IBM. En concreto, se elaboró un cuestionario de detección de necesidades de actividades formativas al profesorado tutor participante del proyecto, un cuestionario de diagnóstico inicial de la competencia digital del alumnado en prácticas (Sanjuán Suárez, Pérez García y Bermúdez Moreno, 2000), un cuestionario de satisfacción del alumnado con respecto a las tareas del emociodiarario desarrolladas durante el periodo de prácticas vinculadas con el proyecto y, finalmente, un cuestionario de satisfacción del profesorado para conocer su opinión con relación al uso de estos materiales y herramientas en su proceso de tutela.

Por último, se han elaborado (6) otros recursos auxiliares a la aplicación de todo este material descrito anteriormente. En concreto, se han creado 3 infografías interactivas, una con el plan de trabajo de tutela bajo el proyecto y 2 con *tips* o sugerencias para el alumnado en Genially (ver Anexo 4), 2 tutoriales internos en documentos ofimáticos (PowerPoint, Word, OneNote, etc.) sobre el uso de los recursos didácticos elaborados en el proyecto, además de enlaces a otros materiales de apoyo o contenidos externos para uso del equipo del proyecto.

2.3. Evaluación formativa enriquecida con tecnologías

Cabe destacar que innovar en educación no es solo implementar nuevas metodologías, sino también innovar desde la evaluación. La evaluación es la reguladora del aprendizaje, debería ayudarles a los estudiantes a demostrar

cómo han mejorado sus habilidades y competencias aprendidas y cómo aplican lo que han aprendido a otras tareas. Esto requiere emplear las nuevas estrategias de la evaluación formativa enriquecidas con tecnologías que, además, impliquen la participación de los estudiantes (Cebrián y Bergman, 2014; Torres-Toukoumidis et al., 2019)

En los últimos años, las posibilidades de la evaluación educativa se ampliaron con las aportaciones de las tecnologías digitales. A partir de los nuevos procesos educativos enriquecidos con las herramientas tecnológicas, la evaluación pasa a servir no únicamente para calificar, sino también para premiar (*badges*), retroalimentar (*feedback*) y evaluar la actividad (rúbrica). Además, las herramientas digitales permiten llevar a cabo no solo una evaluación del logro de los estudiantes, sino también del resultado de sus aprendizajes activos (competencias) en un sentido más amplio por medio de sus contenidos, procesos o productos finales (artefactos digitales).

A partir de estos nuevos enfoques de evaluación por competencias, la autoevaluación y coevaluación ganan mayor énfasis en la educación. Se constituyen como un proceso de aprendizaje más desde el cual aprender mediante las aportaciones de diferentes perspectivas y basándose en la reflexión e interacción social (Calatayud Salom y Díez Arcos, 2007). Son procesos formativos en los cuales las herramientas digitales facilitan la organización y gestión de las diferentes técnicas de autoevaluación: por actividad, hoja de plan semanal, diario del estudiante, portafolio digital, entre otras herramientas de autorreflexión como los cuestionarios, protocolos, rúbricas, etc.

2.4. Conclusiones

En este capítulo hemos señalado y justificado, en primer lugar, la pertinencia de la incorporación de herramientas y materiales interactivos en la enseñanza, más específicamente en la formación universitaria, para la innovación educativa de mayor calado. También se argumenta sobre cómo la interacción didáctica con las TIC puede ayudar al aprendizaje activo y reflexivo en la formación inicial docente durante el practicum.

Tras esa introducción al contexto de las TIC y la innovación educativa, se presentan los métodos y estrategias de aprendizaje que promueven el proyecto de innovación basados en la interacción con las TIC, que favorecen el aprendizaje significativo y autónomo del estudiante y sus capacidades de autorregulación para el desarrollo de la competencia emocional. Además, se describen las herramientas digitales y los materiales multimedia interactivos que fueron elaborados para el proyecto con el propósito de ofrecer espacios virtuales de reflexión al alumnado en prácticas y apoyar el proceso de tutela del profesorado.

Por último, se hace hincapié en cómo las TIC y las plataformas educativas enriquecen el proceso de evaluación formativa del proyecto mediante la im-

plementación de las diferentes técnicas de autoevaluación para facilitar la organización y la gestión de estos procesos de autorreflexión del aprendizaje, en particular, del desarrollo de la CE, procesos tan necesarios en este periodo determinante de formación inicial docente como es el practicum de magisterio.

En este sentido, solo queda concluir que el alumnado que ha participado de esta experiencia de innovación recibió un seguimiento y evaluación continuos y personalizados, mejorando notablemente los procesos de reflexión y de tutela durante las prácticas de formación inicial, como se puede apreciar por las experiencias descritas en el siguiente capítulo.

Referencias

- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, y A. Vázquez (Eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asocian Espiral, Educación y Tecnología.
- Anderson, T., y Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (IRRODL), 12(3), 80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Calatayud Salom, M. A., y Díez Arcos, M. P. (Eds.). (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=12222>
- Cebrián, M. y Bergman, M. E. (2014). PRESENTACIÓN: Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *Revista de Docencia Universitaria* (REDU), 12(1), 15. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427>
- Chinkes, E. y Julien, D. (2019). Las instituciones de educación superior y su rol en la era digital. La transformación digital de la universidad: ¿transformadas o transformadoras? *Ciencia y Educación*, 3(1), 21-33. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp21-33>
- Comisión Europea. (2018). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital. Diario Oficial de la Unión Europea, COM/2018/022 final, 17 de enero de 2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>
- Duval, E., Sharples, M. y Sutherland, R. (Eds.) (2017). *Technology enhanced learning: Research themes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8>
- García Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La CoVid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <http://hdl.handle.net/10366/144140>
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136018so.pdf>
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 201. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Mayer, R. (2014). Research-Based Principles for Designing Multimedia Instruction. En V. A. Benassi, C. Overson, y C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (2.a ed., pp. 59-70). Society for the Teaching of Psychology.
- Moreno Fuentes, E. (2019). El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 66-79. <https://doi.org/10.21556/EDUTEc.2019.67.1247>
- Paredes, J. (2012). Docentes noveles universitarios y su enseñanza con TIC. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(1), 133-150.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2). <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/744>

- Salinas, J. (2004). Teaching innovation and the use of ICT in university education. *Universities and Knowledge Society Journal* (RUSC), 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.7238/rusc.viii.228>
- Salinas, J., Pérez, A. y Benito, B. de. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red* (1.a ed.). Síntesis.
- Sancho, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- Sancho, J. M., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. M. y Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 10(53), 31-34. <https://revistas.um.es/red/article/view/290021>
- Torres-Toukourmidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S. y Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Assessment and evaluation of games-based learning (gbl) in e-learning contexts | Valoración y evaluación de los aprendizajes basados en juegos (GBL) en contextos e-learning. *Education in the Knowledge Society*, 19(4), 109-128. <https://doi.org/10.14201/eks2018194109128>

Experiencias en el practicum de magisterio de la UAM

Los apartados de experiencias que se muestran a continuación describen las vivencias de cada docente durante la puesta en práctica del proyecto, así como los propios procesos de reflexión y aprendizaje de competencias emocionales de las/os estudiantes¹.

CAPÍTULO 3.1

Aprendiendo a valorarse como personas y como docentes

Claudia Messina Albarenque

Contextualización de la experiencia

La experiencia que aquí se presenta se realizó durante el periodo de prácticas del alumnado de los estudios del grado de maestro/a en Educación Infantil (en adelante EI), del grado de maestro/a de Educación Primaria (en adelante EP) y del grado de maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria (doble grado, en adelante DG). Tanto el alumnado de EI como de EP realizó prácticas sin mención, y el alumnado del DG, de la mención de Educación Inclusiva (conocida anteriormente como Pedagogía Terapéutica o PT). Se tuteló a 5 estudiantes (4 mujeres y 1 varón): 1 de EI, 2 de EP y 2 del DG, con edades entre los 21 y 23 años.

Los estudiantes realizaron sus prácticas curriculares durante el segundo semestre en centros de la Comunidad de Madrid. Debido a la situación de pandemia las tutorías se realizaron durante todo el semestre a través de la plataforma TEAMS y no se pudieron visitar los centros. Se mantuvo la comunicación con las tutoras a través del correo electrónico o llamadas telefónicas.

Descripción del proceso

Se utilizó la aplicación de bloc de notas de clase que ofrece dicha plataforma para trabajar con el emociodiario. Antes de comenzar el practicum, el bloc se estructuró en torno a tres secciones: 1. información, 2. bloque de contenidos y 3. diarios personales. Las dos primeras eran visibles para todo el alumnado sin posibilidad de editarlas, y la tercera, personalizada, accesible

¹ Es importante señalar que todo el alumnado que participó del proyecto fue informado expresamente del mismo, brindándole la posibilidad de autorizar o no el uso de sus datos de forma anónima con fines de investigación.

para la profesora y para cada estudiante a la suya propia, con posibilidad de edición para ambos.

En la primera sección se dio información sobre el proyecto, su derecho a solicitar en cualquier momento la no utilización de sus datos con fines de investigación y se explicó por qué escribir un emociodiarario para la formación docente. También se les aportaron opiniones de alumnado que habían escrito el emociodiarario en cursos anteriores durante sus prácticas. Por último, esta sección tenía información práctica: guía docente, pautas para la elaboración del portafolios, sugerencias de cómo escribir el emociodiarario y un calendario con fechas de tutorías y entregas. La segunda sección, el bloque de contenidos, se dividió en tres apartados: introducción, material de trabajo y «emoteca». En la introducción se señalaron aspectos teóricos sobre el concepto de emoción y de competencia emocional. En el apartado del material se abrieron páginas con los enlaces a los videos que presentaban el centro y los personajes ficticios de los casos y el resto de las situaciones, así como las actividades, entrevistas y tips (ver anexos). Por último, en la emoteca se facilitaron enlaces a artículos relacionados con la educación emocional aparecidos en prensa, artículos especializados sobre inteligencia, educación y CE, así como recursos respecto a formas de trabajar las emociones tanto para docentes como para alumnado.

La tercera sección, los diarios personales, se dividió en: autoevaluación, en donde se facilitaba el enlace al cuestionario de CE; mis retos y objetivos; registros semanales; reflexión y, por último, dudas/consultas. El diario personal le aparecía a cada estudiante con su propio nombre, siendo, sin embargo, todos visibles para quien tutela.

Al ser la duración del practicum de 4 meses, es decir, 16 semanas, se establecieron dos partes: I y II, y se les dividieron los registros semanales en páginas, una para cada semana, correspondiendo 8 semanas a la parte I, con sus conclusiones, y otras 8 para la parte II y sus conclusiones. La primera finalizaba justo en Semana Santa y la segunda, al final del periodo de prácticas.

Por último, se preparó una presentación en power point que se colgó en Archivos del canal general del equipo de prácticas en Teams, explicando brevemente cómo se llevaría a cabo el practicum.

En resumen, la estructura del bloc de notas fue la siguiente:

- | | |
|------------------------|-------------------------------------|
| <i>1. Información:</i> | Información sobre el proyecto. |
| | Derecho a cesión de datos. |
| | Por qué escribir un emociodiarario. |
| | Opiniones de estudiantes. |
| | Información práctica. |

2. Bloque de contenidos

Introducción: conceptos sobre emociones y CE.

Material de trabajo. Videos de casos, entrevistas, actividades y tips.

Emoteca: bibliografía especializada.

3. Diarios personales

Autoevaluación: enlace a cuestionario de CE y preguntas previas.

Mis retos y objetivos.

Registros semanales: dividido en 2 partes de 8 semanas cada una.

Reflexión: sugerencias de visionado de material de trabajo y Emoteca.

Dudas/consultas.

Una semana antes del comienzo de prácticas se organizó una tutoría grupal con todo el alumnado y se explicó, a partir del power point, cómo se realizarían las prácticas. Aprovechando la herramienta de compartir pantalla se mostró la utilización del bloc de notas y, muy especialmente, el apartado de los emociodiaros. Se indicó que antes de ir al centro de prácticas había que responder al cuestionario de CE para evaluar qué estrategias de afrontamiento utilizaban, que luego se enviarían las respuestas para establecer, así, los retos y objetivos a desarrollar durante las prácticas y que tendrían que escribir en el apartado correspondiente. También se hicieron unas preguntas sobre su experiencia de práctica anterior para responder previamente y se sugirió empezar a escribir el emociodiaro un día antes de ir al centro. Se estableció una frecuencia de escritura diaria o semanal (flexible) del emociodiaro y la profesora lo leería una vez por semana, escribiendo comentarios y preguntas en el mismo bloc que les pudieran guiar y ayudar en la gestión de sus emociones. La aceptación por parte del alumnado fue positiva y en algunos casos manifestaron cierta sorpresa, aunque agradable, por el hecho de poder formarse en CE. Hicieron algunas preguntas más relacionadas con la tecnología, de cómo usar la herramienta.

Durante la primera semana y comienzo de la segunda fueron respondiendo los cuestionarios y se le escribió a cada estudiante, en el apartado Autoevaluación, sus resultados. Se indicaron las estrategias que con más frecuencia señalaron utilizar, marcando en rojo aquellas que convenía reducir su utilización (por no ser muy adaptativas) y en verde las que era importante mantener (por lo contrario). Con relación a las que utilizan con menos frecuencia, se utilizó el mismo procedimiento de forma inversa: con rojo aquellas que deberían aumentar su uso y en verde aquellas que era importante

mantener. Se leyeron también sus respuestas de la experiencia de prácticas anterior y los registros del emociodiarario del día antes del comienzo de prácticas. A partir de todo ello, en el apartado de reflexión, se les sugirió, dependiendo de sus respuestas, emociones y experiencias compartidas, el visionado de alguno de los casos, de alguna entrevista y realizar alguna de las actividades interactivas.

Realizaron las sugerencias y mantuvieron un intercambio de pareceres con la tutora salvo una estudiante.

En general, lo consideraron interesante y útil para la reflexión, tal y como lo expresa una de ellas:

(Los casos) Han sido muy interesantes, básicamente me han servido para reflexionar y para conocer un mundo antes invisible para mí, ya que no había leído sobre regulación emocional, la resiliencia, el afrontamiento, etc. Además, los videos y las actividades interactivas te hacen posicionarte en nuevas situaciones y pueden ser muy útiles por si te pasa algo parecido en el aula. (Estudiante 1)

Una vez comenzaron las prácticas, cada estudiante fue escribiendo el emociodiarario a su ritmo y según las sugerencias y su forma particular de necesitarlo o entenderlo. Solo dos estudiantes preguntaron si el emociodiarario era un «diario de prácticas más» al que le sumaban las emociones que iban sintiendo. Aunque se dio libertad para escribirlo como quisieran, a partir de las sugerencias y de decirles que lo revisaría una vez por semana, pronto se estableció una rutina de escribir todos los días, semana tras semana y de revisarlo y hacerles comentarios los lunes. Dos estudiantes lo escribían diaria e intensamente; otros dos lo hacían, pero siempre con un poco de retraso, y una última estudiante solo escribía de tanto en tanto y, cuando se le señalaba, decía que lo había hecho «y se le había borrado».

De los cinco estudiantes, cuatro no mostraban ninguna dificultad en escribir sobre sus emociones e identificar las estrategias que utilizaban, tomando conciencia de que, en ocasiones, no eran las más adecuadas y debían cambiarlas. Este proceso, no obstante, no estuvo exento de dificultades, tal y como podemos ver en la siguiente entrada del emociodiarario en las conclusiones de la primera parte:

Para empezar, quiero decir que al principio me sentí abrumada por tener que realizar un diario plasmando también las emociones, después lo vi como una oportunidad para ser más consciente del proceso y de lo que se siente. (...) Para terminar, muchas de las veces me han servido

para desahogarme, para entenderme mejor y para saber cómo actuar mejor. (Estudiante 1)

De esta manera, se puede ver cómo la herramienta les sirve para aumentar su conocimiento personal (*entenderme mejor*) y como forma de regular sus emociones (*desahogarme*) para influir, finalmente, en su conducta (*cómo actuar mejor*), es decir, se trabaja sobre la identificación, regulación y afrontamiento emocionales, aspectos que integran la CE (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) a la vez que se fomenta, de esta manera, su desarrollo personal.

Este proceso, que al principio resulta agobiante o difícil, se puede ver claramente en otro estudiante quien, en un principio, escribe más un diario de prácticas al uso, relatando lo que va haciendo, las dificultades con las que se encuentra, pero sin poder realmente conectar con sus emociones, apenas escribiendo un *me entró el nerviosismo* o *me encanta*. Sin embargo, luego va cogiendo confianza y desarrolla más las situaciones dando detalles sobre qué siente. Incluso se anima a identificar las estrategias que utiliza cuando se le pregunta por ello en una de las retroalimentaciones:

Creo que he usado el afrontamiento. Llevaba un tiempo pensando en armarme de valor para decirle que esas cosas (sic), pero aun así en el momento tuve que respirar profundamente para coger valor y hablar con ella (se refiere a su tutora de centro). Aproveché un momento en el que estaban todos concentrados haciendo una tarea y me respondió muy amablemente, así que genial. (Estudiante 2)

Otra de las estudiantes toma la oportunidad de escribir el emociodiario como una rutina, día a día y, aunque puede parecer reservada en el trato, comienza a plasmar sus pensamientos más íntimos ante diferentes situaciones que vive en el centro con su tutora, con el resto del profesorado, con el alumnado. Ella misma identifica las estrategias que utiliza más frecuentemente ya sin que se le pida (rumiación, culparse a sí misma y catastrofismo) tomando conciencia de lo perjudicial para ella, como persona, y de cómo repercute esto negativamente en su desempeño en las prácticas, por lo tanto, en el perjuicio que le provoca desde un punto de vista profesional. Gracias al intercambio de comentarios, preguntas y sugerencias que comenzamos en la relación estudiante-tutora, va logrando darse cuenta de esta forma de pensar automática que tiene y la posibilidad de revertirlo, adoptando estrategias de afrontamiento emocional más adaptativas:

Como aspecto negativo, diría que mis miedos con respecto a no conectar con los niños se han cumplido en un par de casos (...). Mientras que el primer caso no me lo he tomado mal por pensar que eran cosas de «preadolescente» (tiene unos 11-12 años), el segundo me ha hecho sentirme un poco mal. Al principio he caído en la culpabilización («lo has hecho mal», «tendrías que haber sido menos efusiva e ir con más tacto») hasta el punto de llegar a generalizar la idea de que no caigo bien a los niños mayores. Sin embargo, después me he dado cuenta de que estaba cayendo en dos estrategias bastante tóxicas, de forma que he sido más benevolente conmigo misma y me he dicho que es cuestión de tiempo que los niños se familiaricen conmigo, especialmente en algunos casos, y que se me estaba dando la posibilidad de aprender sobre cómo relacionarme con ellos (tolerancia a la frustración, poner en perspectiva y reevaluación positiva). (Estudiante 3)

En algunos casos, hacia el final del proceso, hubo una estudiante que ya escribía bastante menos sobre sus emociones o estas eran, la mayoría de las veces, positivas lo cual no es de extrañar puesto que, a esas alturas de sus prácticas, ya había cogido mucha confianza en sí misma, conocía bien al grupo de clase y la relación con su tutora estaba afianzada. Sin embargo, otras sí continuaron escribiendo con la misma regularidad e intensidad y, en dos casos, incluso comenzaron a abrirse mucho más emocionalmente y a volcar en los emociodiaros sus vivencias y reflexiones más personales.

Conclusiones

Como se ha mencionado ya, en líneas generales, el alumnado ha señalado la utilidad de la herramienta del emociodiarario para su formación profesional, así como la importancia que ha supuesto para su desarrollo personal. Circunstancia que valoran de forma muy positiva y destacan como experiencia única durante toda su formación en la universidad:

(...) este Emociodiarario ha hecho justicia a aquella idea que tanto se repite en la carrera con respecto a la necesidad de trabajar la educación emocional en la escuela, pues ha sido de las pocas (o incluso) únicas oportunidades que se nos ha conferido en la universidad para poder reflexionar acerca de nuestras emociones. (...) algo esencial si queremos enseñar desde el bienestar a los más pequeños. (Estudiante 3)

Es de destacar que escribir semanalmente no solo sobre lo que hacen en el centro sino, también, acerca de las emociones que les surgen en el transcurso de las tareas que realizan en el aula, en la relación con su tutora como

con los niños y las niñas, les ha brindado un ejercicio de introspección muy enriquecedor:

Este trabajo de introspección ha resultado muy útil y favorable para mi propio aprendizaje. Entre otras cosas, me ha ayudado a conocerme a mí misma con más profundidad. Me ha ayudado a valorar el trabajo de reflexión personal y a darme cuenta de con qué poca frecuencia hacemos este ejercicio. (Estudiante 1)

El poder reflexionar sobre su sentir ante el estrés de este periodo tan significativo en su vida académica ha hecho posible conocerse en mayor profundidad y poder afrontar cambios que, aunque difíciles, reconocen como cruciales para su presente como para su futuro tanto personal como profesional. Dichos cambios están estrechamente vinculados a formas de pensar y de actuar muy arraigados en su ser, es decir, a maneras automáticas de afrontar las dificultades y el estrés que estas generan de las que han comprendido no solo su ineficacia sino, y más preocupante, de lo perjudicial que pueden ser ciertas estrategias para su bienestar personal:

(...) me ha permitido detectar una gran cantidad de errores que cometo (y cometemos) que están normalizados dentro de la conducta humana como algo que es propio de una persona responsable: la culpabilización, los «debería», la rumiación. (Estudiante 3)

Hacia el final del periodo de prácticas se les pidió volver a responder el cuestionario de CE. Se les comunicaron sus resultados nuevamente en el bloc de notas, en la página de autoevaluación, adjuntándoles un documento individualizado con la comparativa de su respuesta antes y la actual, habiendo finalizado su practicum. En casi todos los casos, no hubo cambios demasiado significativos, salvo en alguna que otra estrategia que bajó su puntuación o alguna que lo subió en un par de puntos. El afrontamiento general sí se mantuvo constante o, incluso, subió bastante. A cada estudiante, en función de sus resultados, del proceso de tutela y seguimiento hecho y de sus propias reflexiones sobre el emociodiario, se le escribió una posible interpretación de estos cambios a modo de devolución. Se les hizo hincapié en que los pensamientos y conductas automáticas no se cambian de un día para el otro ni en 4 meses (periodo de duración de estas prácticas) aunque se reflexione todos los días. Lleva su tiempo, requiere constancia y voluntad, pero, lo más importante en este caso, es que ya han iniciado el proceso. Se les ofreció al final del comentario y escribiéndoles un email la posibilidad de consultar y preguntar lo que necesitaran respecto a estos resultados.

Una estudiante agradeció por escrito en el bloc los resultados y la reflexión que los acompañaba, y solamente otra hizo una pequeña devolución:

Me quedo sin duda con ese tercer párrafo (algo escrito por la tutora), donde apuntas a que ahora soy consciente y puedo detenerme, identificar y decidir qué estrategia aplicar. Aunque entiendo que ahora me cueste ya que llevo toda mi vida funcionando en automático de esa manera, estoy segura de que voy a poder ir quitándome poco a poco esos comportamientos nocivos. Para mí ha supuesto un gran avance, independientemente de la puntuación obtenida. (Estudiante 3)

Como experiencia de tutela, el seguimiento de los emociodiaros y su lectura ha sido también muy enriquecedor a la vez que un desafío. De lo primero es destacable el deseo y la motivación todos los lunes de leer uno por uno sus escritos, vivencias, pensamientos, comentarios y reflexiones. Con respecto a lo segundo, supone un ejercicio de empatía muy importante: ponerse en su lugar como estudiante, en ese momento, en su edad, sus conocimientos y vivencias tan distantes de los de quien lee para hacer el comentario, brindar la ayuda, la guía justa y necesaria. Por otro lado, y aunque en la primera tutoría se les había aclarado que sentir una u otra emoción no iba a estar ni bien ni mal, sí que correspondía señalar que alguna estrategia para afrontarla no era la más adecuada o la más adaptativa. Es importante no perder nunca de vista que quien escribe el emociodiaro se está abriendo y comunicando vivencias muy íntimas, muy privadas en algunos casos. Hay que responder a esta generosidad del alumnado con la misma actitud y mucho respeto, eligiendo cuidadosamente las palabras y expresiones que se utilizan. Casi que solo de ellas depende el cambio esperado o promovido:

Sí podría recalcar en esta segunda parte el cambio que creo que he experimentado en mi ámbito personal, puesto que he estado más alerta de mis ideas irracionales y mis actuaciones tóxicas de forma que, cuando «saltaba la alarma», he sido capaz de recordar las estrategias alternativas ofrecidas por mi tutora. (Estudiante 3)

Para hacer una devolución puede ser de mucha utilidad recurrir a preguntas tanto para obtener más información y, así, en la siguiente lectura poder dar una guía más ajustada, o bien para promover la autocrítica y la reflexión personal. En este punto es destacable la pertinencia que pueden tener los materiales interactivos; identificando problemáticas similares que describen en su diario (por ejemplo, la dificultad y los nervios que supone tener alumnado disruptivo en el aula de prácticas o la atención a la diversidad en un aula PT), se puede recomendar el visionado de los casos, la realización de las activida-

des interactivas correspondientes o revisar una entrevista a algún docente o con la orientadora. Estos recursos ayudan a la reflexión a la vez que permiten poner una cierta distancia entre quien escribe el emociodiarario y quien lo lee y hace el seguimiento, sin por ello desentenderse de la problemática planteada por el alumnado de prácticas. Quizás esto último pueda ser más útil en casos en los que las personas no se abren tan fácilmente a comentar sus emociones, o bien para el propio profesorado que tutela si se siente inseguro a la hora de hacer una sugerencia o brindar algún tipo de orientación.

De lo que existe total seguridad es de que el proceso de seguimiento y tutela se revela como fundamental. La seguridad de que se lee lo que han escrito, que se hace una devolución y se les apoya no solo reconforta, sino que ayuda en su formación y motiva en muchos casos a continuar y ahondar aún más en este proceso de escritura y autorreflexión, como nos lo demuestra el siguiente párrafo:

El Emociodiarario ha supuesto para mí una herramienta de gran aprendizaje, pues ha implicado reflexionar de forma diaria acerca de mi práctica docente en la escuela y de mi desenvolvimiento personal. Considero que esto último es lo que más novedoso me ha resultado, pues el hecho de detenerse acerca de los comportamientos y emociones de una misma no es algo que se me haya pedido en toda mi vida académica, y mucho menos la posibilidad de obtener una retroalimentación por parte de un docente. (Estudiante 3)

El tener la seguridad de que «hay alguien al otro lado», que no es una tarea más que se pide y que nadie lee o lo hace por encima, contribuye al proceso formativo:

Creo que en estas ocho semanas he sido más consciente de las cosas que me alteran o me relajan dentro del aula y tener a alguien a quien contárselo es muy reconfortante, sientes que te escuchan y que te aconsejan, no te sientes sola. (Estudiante 1)

La frecuencia en el seguimiento de los emociodiararios debería, por tanto, pensarse muy bien antes de comunicarla al alumnado en la primera tutoría, puesto que escribir sin que nadie lea, leer sin hacer devoluciones por falta de tiempo o hacerla con mucha tardanza o a la ligera, no solo desmotiva y lleva a no escribir, y por tanto a no cumplir con el objetivo, sino que supone un quiebre en la confianza que ha depositado el alumnado en quien tutela.

Se puede concluir, finalmente, que la herramienta del emociodiarario es apropiada para suscitar procesos de introspección, autoconocimiento y reflexión

personal sobre las prácticas, el desempeño, las relaciones que se establecen así como sobre las emociones que provocan, haciendo especial hincapié en detectar las estrategias con las que se afrontan y, en caso de ser necesario, brindar las ayudas y guías oportunas para que el alumnado inicie el camino del cambio constructivo hacia el desarrollo personal y, muy especialmente, el de su competencia emocional docente.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82

Emociones en el aula. Una experiencia compartida

Tamara Benito Ambrona

Contextualización de la experiencia

A continuación, se describe la experiencia acontecida durante el periodo de prácticas de tres estudiantes de cuarto curso del grado de maestro/a en Educación Infantil (en adelante EI). Todas las estudiantes realizaron su prácticum en la modalidad de prácticas sin mención.

El prácticum realizado corresponde a las prácticas curriculares, realizadas durante el segundo semestre del último curso del grado de EI en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Durante este periodo de prácticas a las estudiantes se les asigna un tutor/a académico (en este caso me correspondió a mí la tutela) y un tutor/a profesional (docente de referencia en aula para cada estudiante). Las tres estudiantes realizaron sus prácticas de modo presencial en el centro educativo asignado, sin embargo, debido a la situación de pandemia las tutorías que debían tener conmigo se realizaron durante todo el semestre a través de la plataforma TEAMS y no me fue permitida la visita a los centros, por lo que se mantuvo la comunicación con las tutoras profesionales (tutora de referencia para cada estudiante dentro del centro educativo correspondiente) a través del correo electrónico.

Descripción del proceso

Se utilizó la aplicación bloc de notas de clase que ofrece la plataforma Teams para trabajar con el emociodiarario. Dos semanas antes de comenzar el prácticum, se estructuró la aplicación en tres apartados: 1. información, 2. biblioteca de contenidos y 3. diarios personales (los dos primeros apartados eran visibles sin posibilidad de edición). En el tercer apartado, cada estudiante tenía un espacio personal para escribir su propio emociodiarario, se trataba de un espacio personal editable no visible por el resto de estudiantes.

Apartado de información: a modo de presentación se establecía como objetivo ayudar al alumnado en prácticas a desarrollar su competencia emocional (en adelante CE) a través de la reflexión crítica sobre las situaciones vividas en las prácticas, así como promover la autorreflexión sobre las emociones que le surgen y cómo las gestiona. En este apartado también se reflejaba y justificaba la importancia de escribir un diario de prácticas emocional, ya que en formación de docentes se utiliza la escritura de diarios para favorecer los procesos de reflexión en y sobre la práctica (Schön,1983), los diarios constituyen una herramienta de reflexión, análisis y toma de decisiones a nivel profesional. Y como señala Albertín Carbó (2007), la reflexión profesional no solo supone situar la mirada en el afuera, en lo que acontece o en

los fenómenos que se estudian o con los que se trabaja, sino que también implica dirigir nuestra atención hacia el adentro, hacia la propia persona que reflexiona.

Para finalizar este primer apartado se incluía información sobre el proyecto, datos de contacto de las Investigadoras principales e información sobre sus derechos para el anonimato de sus respuestas y consentimiento de difusión de sus resultados.

Biblioteca de contenidos: Este segundo apartado estaba formado por cuatro subapartados tales como, a) Introducción, b) Material de trabajo, c) Uso de Biblioteca y d) Emoteca.

a) En Introducción se ofrecía información sobre:

- CE: se aportaba información sobre el tomar conciencia de las emociones que sentimos ante determinadas situaciones e identificar las emociones que sienten los demás.
- Las emociones: Se establecía una clasificación básica de las emociones en primarias y secundarias junto a una reflexión sobre la importancia de etiquetar emociones e identificar lo que sentimos.
- Conciencia emocional: Se hacía una reflexión sobre la importancia de, además de conocer nuestras propias emociones, reconocer los efectos que éstas tienen sobre nuestro estado físico, comportamiento y pensamiento (Vivas, Gallego y González, 2007).
- Regulación emocional: las personas «emocionalmente inteligentes» afrontan el estrés de forma más adaptativa gracias a sus habilidades emocionales, al mayor conocimiento emocional y a la capacidad de regular las emociones de forma más eficaz. De ahí la importancia de prestar atención a las estrategias que utilizamos con más frecuencia para ver si son las más eficaces o adaptativas (no nos perturban en la realización de nuestra tarea, ni antes ni durante ni después) y, en caso de no serlo, ensayar otras formas de regular las emociones.

b) Material de trabajo: Se ofrecían los materiales interactivos creados. En ellos se presentaba virtualmente el centro educativo y se recreaban cuatro situaciones o casos cotidianos en las aulas. Junto a los casos creados se desarrollaron actividades interactivas en las que poner en práctica los contenidos de los casos. En este espacio también se ofrecían entrevistas a docentes, estudiantes y orientadores, cuyos contenidos versaban sobre diferentes aspectos de las prácticas. Por último, se adjuntaban tips y un enlace a un curso MOOC² con vídeos y audios de entrenamiento emocional, técnicas de respiración abdominal o técnicas de afrontamiento.

² MOOC Soy docente, ¡qué miedo! Gestiona eficazmente tus emociones. Coordinado por C. Messina Albarenque y desarrollado para la plataforma edx.org por la UAM. Ver: <https://tinyurl.com/f57zaabh>

c) Emoteca: Incluía bibliografía, artículos de consulta, recursos como vídeos y blogs.

Diarios personales: La tercera sección, los diarios personales, se dividió en: autoevaluación, en donde se facilitaba el enlace al cuestionario de CE, registros semanales de reflexión y, por último, la evaluación/reflexión final. El diario personal le aparecía a cada estudiante con su propio nombre, estando ocultos entre estudiantes, pero visible para quien tutela.

Comienzo

Aproximadamente diez días antes de comenzar las prácticas se organizó una tutoría grupal a través de Teams con las tres estudiantes en prácticas para explicarles todo el proceso de tutela; en esa misma tutoría se dieron directrices para la utilización del bloc de notas de Teams y se envió después un mail recordatorio con la información transmitida. En esa misma reunión se indicó que antes del comienzo de las prácticas era necesario responder al cuestionario de CE, con el objetivo de evaluar qué estrategias de afrontamiento utilizaban y establecer objetivos de mejora a lo largo de su prácticum.

Una vez finalizada esa primera toma de contacto y resueltas las dudas, se contactó con el Centro educativo en el que realizarían sus prácticas, tanto con la dirección del centro como con cada una de las tutoras profesionales asignadas (docente del aula a la que se incorporaban). Se estableció un feedback del emociodiario quincenal, pudiendo ser semanal en aquellos casos en los que las estudiantes aumentaban su frecuencia de escritura, al comienzo de cada mes de prácticas (4 meses) se aportaba a las estudiantes un pack de recursos de los materiales creados. Dicho *pack* consistía en el vídeo de cada caso práctico creado, las actividades multimedia, recomendación de visionado de determinadas entrevistas y recomendación de *tips* concretos. Con ello se pretendía buscar la autonomía del estudiante y favorecer su propia organización durante ese mes para seguir las actividades pautadas.

Objetivos y seguimiento

Respondido y analizado el CE, se les adjuntó en el bloc una gráfica en la que se reflejaba su patrón de estilos de afrontamiento ante situaciones de estrés emocional. De forma visual las estudiantes podían identificar las estrategias adaptativas (centrarse en lo positivo, reevaluación positiva, poner en perspectiva, centrarse en planificar y aceptación) y desadaptativas (rumiación, catastrofismo, culpar a otros y culparse uno mismo); y sus puntuaciones en cada una de ellas. En base a sus propios resultados se establecieron objetivos individuales, todos esos objetivos pasaban por potenciar las estrategias adaptativas y reducir las desadaptativas (manteniendo aquellas en las que siendo adaptativas tenían altas puntuaciones).

A pesar de realizar el mismo proceso con las tres estudiantes de prácticas no todas han entrado y seguido la tarea del mismo modo; una de ellas a pesar de comenzar muy bien dejó de compartir experiencias emocionales en mitad de las prácticas. Por ello, su proceso ha sido diferente y se plasma a continuación (seguidamente se presentará de forma pareja el proceso de las otras dos estudiantes).

Esta estudiante presentaba niveles intermedios en todas las estrategias de afrontamiento, de manera que recurría más de lo deseable a estrategias desadaptativas y menos de lo necesario a las adaptativas. Comenzó su emocional diario compartiendo situaciones como las siguientes:

La segunda semana comenzó bastante tranquila en clase de M. (tutora en el centro educativo) quien me avisó de que había un niño que necesitaba más atención, pues algunas veces tenía comportamientos agresivos que observé durante los siguientes días. El martes 9, el niño al que llamaré D., no quiso hacer la actividad y M. le dijo que cuando quisiera hacerla le avisara a lo que él respondió cogiendo la hoja arrugándola y rompiéndola.

El miércoles 10 comencé a escuchar insultos de este niño a sus compañeros como "cállate cerda", "guarra" o "asqueroso", se lo comenté a M. puesto que yo no sabía muy bien qué hacer en ese momento ya que no había vivido nunca esa situación.

M. actuó con él con mucha paciencia e intentando hacerle entender que ese no era un gesto amable con sus compañeros.

El jueves 11, D. tampoco quiso hacer la actividad a lo que M. le dijo que ya la haría más tarde y que se tumbara en la mesa a descansar. El resto de niñas/os preguntaron qué le pasaba a D., puesto que son una clase muy colaboradora entre ellos y siempre se interesan e intentan ayudar a los demás. Ante esto D. se metió debajo de la mesa y empezó a llorar, tanto M. como yo intentamos averiguar qué le pasaba pero no lo conseguimos ya que nos rechazaba, en el momento de bajar al patio no quería bajar y apareció el profesor de PT (pedagogía terapéutica) que se quedó con él en la clase y nos bajamos al patio con el resto de niños. Cuando volvimos a subir no quiso entrar en el aula se quedó en el pasillo bajo nuestra vigilancia hasta la hora de bajar a comer.

Por último, el viernes 12 comenzó bastante tranquilo hasta la hora del patio. M. se tuvo que ir y vino a sustituirla la profesora de música y psicomotricidad. En un momento dado nos dimos cuenta de que D. estaba llorando y nos acercamos a él para saber qué le pasaba a lo que nos respondió con rechazo. Otro niño F. se acercó a D. y le preguntó qué le pasaba. En ese momento D. se levantó del suelo y se puso a perseguir a F. por el patio lleno de ira, nosotras intentamos cogerle pero

no llegamos a tiempo y le agarró y le pegó un rodillazo en la tripa que le dejó en el suelo.

La profesora de música fue tras D. y yo me quedé con F. comprobando si se había hecho daño. Después de eso D. no quiso subir al aula y de nuevo el profesor de PT se quedó con él mientras la profesora de música y yo subimos al aula con los demás. Mientras hacíamos una actividad musical con los niños apareció el profesor de PT con D. quien no quiso entrar al aula por lo que se volvió a quedar en el pasillo.

Mientras la profesora de música le vigilaba yo seguí con el resto de la clase contándoles un cuento. Cuando acabé, la profesora de música me dijo que me quedara en la puerta y ella seguiría con la clase.

En el proceso de hacer el cambio, llegué a la puerta y D. no estaba, se lo dije a la profesora de música y buscamos por el pasillo y las clases más cercanas. Le dijimos a otra profesora que se quedara cuidando de la clase mientras le buscábamos, no le encontrábamos. En ese momento sentí miedo, preocupación, ya que no sabía dónde podía estar y si le había pasado algo, fue una situación angustiada. Encontré a la directora y le expliqué la situación quien nos ayudó a buscarle. Después de unos 15 minutos llegó al aula el profesor de PT con D. que se había escondido en un hueco que había cerca de su clase. Ese fue el peor momento que he pasado durante estas dos primeras semanas.

Se aportó feedback a la estudiante recomendando evitar la rumiación y el catastrofismo, a la vez que se valoraba su iniciativa y planificación solicitando ayuda como forma de afrontamiento. A mitad de las prácticas la estudiante se limitaba a comentar los materiales y recursos proporcionados, pero no incluía situaciones cotidianas en el aula, las emociones generadas y su forma de afrontarlas. Se realizaron varios intentos para invitarla a retomar sus reflexiones, pero no fueron fructíferos. Tras la evaluación final, la estudiante se mantuvo estable en sus niveles de afrontamiento, reduciendo al menos su nivel de catastrofismo y mejorando su capacidad de planificación como estrategia de afrontamiento.

En relación con las otras dos estudiantes mantuvieron una trayectoria de intercambios y apertura emocional muy similar, partieron de puntuaciones medias en afrontamientos adaptativos y desadaptativos, siendo más alto de lo deseado sus valores en rumiación, culparse a sí mismo y culpar a otros. En concreto, una de las estudiantes comenzó con una relación tensa con su tutora profesional debido a que la tutora era poco comunicativa. A continuación, se muestra el proceso de reflexión de la estudiante para enfrentar la situación:

E. (tutora profesional) es un poco tímida y nada comunicativa, siempre le tengo que sacar yo la iniciativa para hablar de algo, es más pasota conmigo cuando yo creo que es la que más se tendría que involucrar, ya que es mi tutora.

Un día en el patio escuché que E. había tenido una mala semana, esto puede explicar algunos comportamientos como no saludarme por las mañanas, no hablarme cuando me ve, no se interesa por mí en ningún aspecto, muy distante, no me explicaba nada de su aula..., espero que esta situación vaya cambiando ya que soy yo la que siempre saca temas de conversación para que la relación fluya. Intento sacar a E. temas de conversación y aprovechar al máximo cuando estamos juntas para hacerle preguntas y saber cómo piensa, lo que más tenemos en común es el tema de la disciplina positiva.

Se orientó a la estudiante sobre las formas de afrontamiento, sus consecuencias, ponerse en el lugar del otro, etc. para favorecer dicho proceso de reflexión y lograr un afrontamiento centrado en la planificación en lugar de culpar al otro o culparse a sí misma por no saber llevar la relación.

Estrategias como culpar a otro (al niño por no hacer caso, o a las familias por no educarlos bien) o culparse a sí mismo (por no saber qué hacer, por no tener los conocimientos) generan frustración y no solucionan el problema. A continuación, se muestra un proceso de reflexión en el que no se culpa al otro y se establecen soluciones como forma de afrontamiento:

En esta clase hay un niño con TEA, llamado M. Pues bien, observándolo en los rincones, siempre, siempre... se guarda todas las regletas para él sólo queriendo meterlas en la caja, esto da problemas ya que los demás niños quieren jugar también y empezaron a pelearse (M. se socializa en gran parte pegando). Fui a resolver el conflicto y le dije a M. que había que compartir, y que los otros niños tendrían que decírselo a M. educadamente y pedir las regletas de buena forma y no pegando. Definitivamente, tuve que repartir las regletas porque M. no accedía, aunque sí entendía mis indicaciones. No le culpo, normalmente los TEA, y este niño en concreto, tiene muchas manías, pero, me veo en la necesidad de explicarle todas estas cosas

En ocasiones el aprendizaje se basa en la aceptación como forma de afrontamiento, en el aula hay momentos difíciles en los que no podemos desesperar, debemos aceptarlos y aprender para próximas experiencias.

En la asamblea me dijo L. (tutora profesional) que yo iba a ser la profesora y ella mi ayudante lo cual me hizo mucha ilusión. Sin embargo, en un momento dado algunos alumnos se levantaron y se fueron a la otra esquina de la clase, yo les llamé y les dije que necesitaba su ayuda para hacer una cosa con los amigos, pero.... probé varias cosas y no surtió efecto. Miré a L. a modo de "ayúdame" pero me hizo un gesto de "yo no puedo hacer nada porque tú eres la profesora".

Quería ver mi reacción, pero, en ese momento de verme sola me sentí un poco mal ya que creo que en ese momento me tendría que haber ayudado. Tuve que ir y decirle que qué podría hacer, se supone que era mi ayudante y no me ayudó en nada, en ese momento no podía con todos. Después de pedirle ayuda, me dijo que si veía que estaban desconectando que hiciera otra cosa diferente y que parara la asamblea por lo que, les puse un baile y empezamos a bailar.

Ese consejo se me quedó muy grabado, ya que, desgraciadamente, lo viví desde una experiencia con un mal trago, aunque muy constructivo hacia mis próximas experiencias.

A lo largo de todo el proceso las estudiantes hicieron referencia a los vídeos y actividades interactivas generadas, dando su opinión sobre la situación visionada, las posibilidades de afrontamiento y las consecuencias que anticipaban. Para generar esta dinámica se comenzó escribiendo en sus diarios preguntas explícitas sobre ello, hasta llegar un momento en el que no eran necesarias porque tras ver los materiales ellas mismas manifestaban su opinión. Junto a los materiales creados se facilitaron ocho *tips* relativos a vídeos y audios para aprender y practicar técnicas de respiración y de relajación incluidos en el MOOC comentado anteriormente. Esas técnicas eran para fomentar una mayor capacidad de regulación emocional en las estudiantes; sin embargo, una de ellas, realizó una transferencia de conocimientos para transmitir a su vez esos contenidos a los niños/as de su aula:

Esta semana he querido poner en práctica todos los Tips que me has ido recomendando ver sobre la respiración abdominal, relajación y otras muchas cosas. Para poder poner en práctica lo mencionado anteriormente y con alumnos de edad temprana he utilizado el final de la clase de psicomotricidad para tener un momento de relajación después de hacer ejercicio, creo que es el mejor momento para poder enseñarles los tipos de relajación ya que es uno de los momentos del día que están más cansados y van a emplear mejor los tipos de relajación. Les pedí a todos los alumnos que se tumbaran en la asamblea, ahí les expliqué únicamente dos tipos de relajación para que pudieran entender bien, he de decir que con la mascarilla se hace todo un poco

más complicado ya que no puedes enseñarles visualmente, aun así ha estado muy interesante ver que puedes enseñarles otras cosas.

A continuación, se muestran las reflexiones de las estudiantes sobre el proceso global de la tutorización y el seguimiento de sus prácticas.

Mi satisfacción viene a raíz de que gracias a leer los casos antes de ir al colegio, me han ayudado a controlar muchas de las situaciones y a saber dar lo mejor de mí, ya que los casos te ayudan y te aconsejan sobre posibles situaciones dentro del aula.

Todos estos casos los he ido viendo según los ponían en mi diario. Me causaban mucha curiosidad y con cada uno de ellos me identificaba con algo por lo que, he ido poniendo comentarios en mi diario sobre cada caso. Son de gran utilidad para sentirse identificado y ver que algunas cosas no sólo te pasan a ti sino que, hay otra mucha gente que puede pasar por lo mismo. Ahí es cuando te tienes que dar cuenta y hacer reflexión de cómo llevar el asunto y cómo gestionar las emociones que te produce alguna situación. También, nos ayuda a conocer experiencias que se dan en los centros de prácticas y a empatizar tanto con los docentes como con los alumnos de prácticas.

Me ha encantado la sensación de poder contarle a alguien fuera de mi entorno habitual mi experiencia en las prácticas y mis emociones ya que se están interesando por tu futuro y tu persona.

El emociodiario me ha ayudado a darme cuenta de muchas cosas como empatizar, es lo que más resalto ya que muchas veces vemos las situaciones y nos centramos en nosotros mismos pero hay que verse también en el lugar del otro. Por otra parte, me ayuda a reflexionar conmigo misma sobre lo que tendría que mejorar en cuanto a mis emociones. Todo esto es muy positivo ya no sólo en las prácticas sino también en el día a día.

En base a la propia reflexión de las estudiantes se puede concluir la necesidad de tener una persona a modo de apoyo emocional ante las situaciones que pueden vivirse en las prácticas. El tutor académico además de orientar y formar en contenidos debería acompañar el proceso de tutela de una manera más global teniendo en cuenta aspectos académicos, pero también emocionales. El proceso de prácticas es para los estudiantes un momento de alta incertidumbre y dudas con respecto a sus propias habilidades; tranquilizarles, apoyarles y dotarles de estrategias de afrontamiento será esencial para que puedan desarrollar todo su potencial.

Referencias

Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books

Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Producciones Editoriales C. A. <https://tinyurl.com/ygwb2lxw>

El poder de hablar de cómo se sienten en la mejora de la autoestima de los estudiantes de maestro en prácticas

Joaquín Paredes-Labra

Contextualización de la experiencia

Todos los años se desarrolla el prácticum de maestro, una materia de la formación inicial de los mismos que dura un semestre. En esta materia, los estudiantes acuden a los centros educativos y son asignados a una clase con una maestra que actúa como tutora. En la universidad son tutelados por un profesor de la titulación de maestro.

En el curso 20-21, condicionados por la vivencia de la pandemia, tutelé a 5 estudiantes, cuatro mujeres y un hombre (todas de la edad esperable en la cohorte de estudiantes, salvo el hombre, algunos años mayor), del Doble grado de Maestro de educación infantil y primaria que, además, habían cursado unas materias de especialización en tecnología educativa. En el texto aparecen anonimizados, con una inicial: S., M., N. e I. son mujeres. A. es hombre.

La pandemia llevó a los estudiantes a centros educativos que tienen unas condiciones diferentes a las de otros años para el ejercicio de la docencia. En las clases los niños están sentados individualmente y separados por una distancia mínima. Hay condiciones de higiene y mascarillas. Hay una forma de organizar los recreos que evita los contactos. Hay un sistema de entradas y salidas de las escuelas. Si hay algún caso de Covid, los niños que se sientan alrededor se quedan preventivamente en sus casas. Todo esto trajo un curso menos interactivo en las aulas, aunque los niños fueron capaces de vivirlo con cierta alegría.

Conviene, por otra parte, tener en cuenta que el prácticum se desarrolla como una experiencia reflexiva que es evaluada al final por el tutor de la escuela y el de la universidad. Así que la posibilidad de analizar las emociones vividas por los estudiantes debía entrar, a mi juicio, en el marco de experiencia reflexiva propuesto a los estudiantes para el conjunto de sus prácticas. No me parecía correcto que hubiera un plan de reflexión sobre sus propias prácticas y otro sobre sus emociones, debían funcionar integrados.

Por mi parte traté de que así fuera. Generalmente organizo el prácticum como una oportunidad para reflexionar sobre casos vividos por los estudiantes cada semana. Como la experiencia me mostró que dar libertad a los estudiantes para hablar de situaciones limitaba mucho el rango de experiencias analizadas (los problemas de orden, por ejemplo, aparecían una y otra vez en las experiencias que analizaban), desde hace algunos años les propongo un ámbito temático (las características de los estudiantes de sus clases, la

organización del espacio, los recursos empleados, por ejemplo). Los alterno con semanas en las que hablan libremente de situaciones o casos que les han sorprendido por algo (por lo que puede aparecer el problema del orden o la autoridad, que tanto les preocupan).

Intento, de esta forma, atender cierta tensión reflexiva que conecte lo que han aprendido en la facultad con problemas singulares que les ocurren en sus prácticas. Esto, propuesto rotativamente por un estudiante, permite a los demás identificar que hay problemas que se repiten escuela a escuela, les hace sentir menos raros y les obliga a estar en contacto, sentirse un colectivo pensante que se da apoyo, además de dar un valor tanto a la teoría pedagógica como a la reflexividad.

Pretendo que sea una forma no sólo intelectual sino también emocional. Generalmente se observa su implicación y se agradece que no traten de eximirse de responsabilidad en cada caso del que hablan. También declaran haber sentido el calor de los compañeros y luces en sus reflexiones que les fueron útiles a ellos para iluminar sus propias prácticas. Como dice una estudiante:

Me gustaría agradecerlos a todos y todas vuestras palabras a lo largo de este proceso de prácticas, Ver otras opiniones ayuda a conformar la tuya, así como sentirte arropada viendo que tus miedos al final son normales porque los tienen el resto de los alumnos/as en prácticas, es muy reconfortante (I., foro, 22 de mayo).

Así que hice una revisión de los hitos de experiencias reflexivas previstas por mí en el desarrollo regular de un prácticum y le di acomodo a las situaciones que generó el proyecto de “emociodiario” (el nombre coloquial del proyecto en que se inscribe este trabajo), que permitieran trabajar las emociones vividas por mis estudiantes en un conjunto de situaciones reflexivas como son las cuatro etapas en que se han organizado actividades y materiales reflexivos por parte del proyecto.

La herramienta es un site de Google que permite albergar un foro de debate para cada semana. En esta herramienta he adaptado el proyecto «carpeta de prácticas de EMIPE» desde hace más de 10 años, que consiste en una reflexión periódica con el auxilio de varias herramientas (didactograma, ficha de autoobservación, amigo crítico...).

No lo planteé transversalmente, porque me parecía desdibujar su importancia, sino más bien como algo central, aunque sí bien intercalado con el resto de temas que había que abordar en el proceso reflexivo planteado.

Conviene completar esta contextualización indicando los canales y momentos en que compartimos vivencias y experiencias. Como se ha dicho antes, todas las semanas reflexionan en un foro, a partir de un caso propuesto ro-

tativamente por uno de ellos. Esto da ocasión no sólo a responder a las preguntas del estudiante que propone, sino a hablar de las propias vivencias.

Como sé que el email es un canal poco ágil entre los estudiantes, desde hace unos años genero un grupo de mensajería (WhatsApp) que funciona muy bien para organizar visitas y avisos urgentes. A veces lo uso para darles ánimo y desearles un buen trabajo, lo que hace que ellos se apropien del canal y hagan lo mismo.

En este proyecto, la mensajería tuvo un uso especial, porque permitió enviar los resultados del test de emociones previos y posteriores a la experiencia. El tener que idear un mensaje personal para transmitir a cada estudiante sus resultados en el test de emociones, me hizo pensar en la mensajería como un medio idóneo, por personal, de tú a tú. Preparé un gráfico adaptado con los resultados (pues había dos escalas distintas según el tema y había que transmitir una idea sencilla al receptor de ese mensaje) y un comentario lo más conciso y constructivo que pude. En la Figura 1 aparecen los resultados del test de emociones de una de las estudiantes como ejemplo.

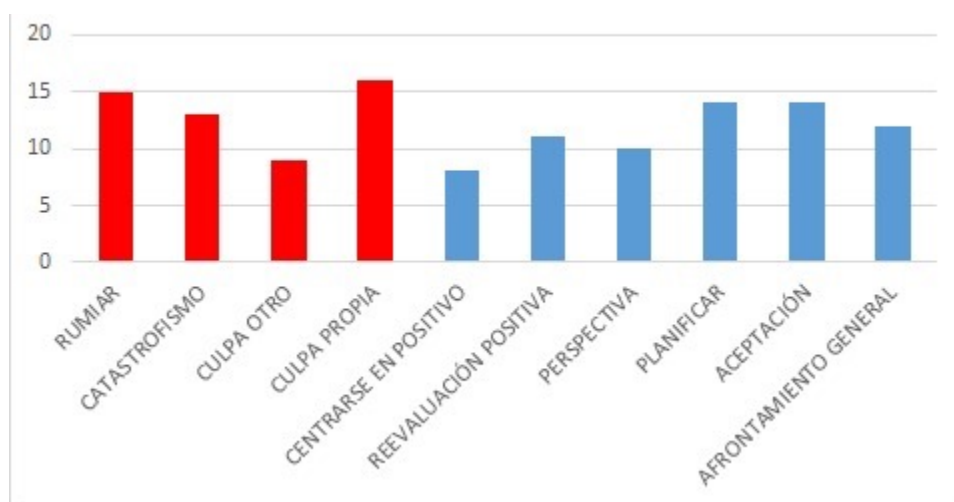


Figura 1. Resultados del test de emociones.

El texto que le mandé a través de la mensajería a cada participante (con su respectivo gráfico) fue el siguiente:

“Me han mandado los resultados de tu test sobre emociones, que es la base para el trabajo que queremos hacer también durante el prácticum. Solo los tenemos tú y yo, nadie más. Por mi parte cuenta con mi absoluta discreción. Los resultados no tienes que tomarlos de ninguna forma especial. Simplemente te animan a intentar reducir aspectos que te minan emocionalmente (marcados en rojo en el gráfico) y que puedes potenciar para ser más fuerte emocionalmente (marcados en azul). Cuanto más reduzcas las cuestiones marcadas en rojo (hasta 5)

y potencies las cuestiones marcadas en azul (hasta 20) mejor te sentirás. Los ejercicios y materiales que vas a ir encontrando en el site te van a ayudar. También que vayas analizando las situaciones desde esta perspectiva emocional. Hemos previsto al menos 4 semanas alternas en las que nos vamos a centrar en ello. ¡¡¡Ojalá las podamos aprovechar y te sientas fenomenal!!! No dudes en preguntarme lo que necesites, estoy para ayudar” (Joaquín, mensajería, 8 de febrero).

Los estudiantes se identificaron con sus puntuaciones sobre las estrategias de afrontamiento sin poner en duda nada de lo que reflejaban los gráficos. El mensaje creo que les tranquilizó.

Otro momento de encuentro es mensual, cuando visito las escuelas. Normalmente, la visita a las escuelas es una oportunidad para tomar contacto con la dirección y los tutores, aunque mi natural deseo de no interferir en su tiempo lo deja en unos términos formales, de cortesía. Pero sé que estos encuentros con los estudiantes hacen aflorar problemas latentes que no salen en los foros ni me plantean en WhatsApp. El encuentro mensual lo organizamos con un software de videoconferencia, con buenos resultados, y saludé a las escuelas por email. Este año de pandemia tuvo como sorprendente efecto que, a diferencia de años previos, la mayoría de las tutoras respondieron mensualmente a mis mensajes, con comentarios relevantes sobre la marcha de las prácticas de los estudiantes, como si la pandemia hubiera abierto por fin la posibilidad de dialogar que, en los últimos 30 años, nunca había conseguido tener con tutores y directivos.

Descripción de la experiencia

La experiencia del emociodiario se planteó a los estudiantes en la reunión inicial que presenta todo el proceso reflexivo en el que pretendo involucrarles durante sus prácticas.

Su actitud ante la posibilidad de participar en un proyecto experimental sobre emociones fue recibida con entusiasmo. La recepción posterior de los resultados del test les entusiasmó aún más. Por ejemplo, una estudiante me respondió lo siguiente:

Perfecto, esto me va a servir bastante. Me parece súper interesante. Muchas gracias 😊 (N., mensajería, 9 de febrero).

El trabajo con el emociodiario se subsumió en la lógica de reflexión del resto del prácticum, que se presentó previamente. El proyecto introduce la particularidad de aportar unos materiales y uno ejercicios de reflexión personal, que cada uno de los estudiantes realizó. Ahora bien, se siguió luego la lógica

de reflexión del prácticum. Así que, siguiendo un orden rotatorio, uno de los estudiantes planteó su reflexión en torno al paquete de materiales y ejercicios que le tocó, y añadió preguntas para que el resto de estudiantes (como en las otras actividades reflexivas), le acompañaran con una respuesta articulada por ellas. El resto de estudiantes, en sus respuestas, indicaron cómo habían vivido los desafíos de las actividades y materiales y en qué punto acompañaban en sus reflexiones al estudiante que abría el foro de esa semana.

En general, tuvo una buena acogida por parte del alumnado, y la lógica de visionados y actividades les pareció natural, además de sugerente, como se dice luego.

Así que su emociodiarario fue una contribución en el foro que se produjo quincenalmente, hasta que acabamos los materiales y tareas del proyecto.

Se les propuso, por ejemplo, lo siguiente:

Todos los estudiantes de prácticas tienen que realizar el visionado de los materiales sobre Alumnado disruptivo (ver al menos uno de los vídeos). A continuación, debéis hacer la Tarea sobre Alumnado disruptivo. La estudiante responsable del foro esta semana debes escribir sobre tus emociones y las estrategias que utilizas. Los demás compañeros analizarán la manera en que la proponente respondió a las preguntas y valorarán las respuestas dadas por la persona responsable, intentando ayudarla.

Una de las estudiantes planteó la siguiente situación y su correspondiente análisis:

Se escapó de clase cuando mi tutora y yo estábamos dialogando sobre una actividad, ante lo que no pude sino sentir vergüenza y decepción por mí misma, ya que no había estado lo suficientemente atenta para darme cuenta, aunque relegue rápidamente esas emociones al poner en perspectiva la situación actual, pasando a sentir preocupación. Tras descubrir lo sucedido, la tutora le restó importancia y me aconsejó que no la buscásemos, sino que ya volvería. Esto provocó en mí mucho estrés, pues no estaba de acuerdo con su decisión y consideraba que solo daría lugar a más problemas con otros estudiantes. Inconscientemente, relegué las futuras consecuencias a la decisión de mi profesora, lo que me calmó levemente de forma egoísta.

Tras un breve periodo de tiempo, relegó toda la responsabilidad en mí y me pidió que la buscara por el centro, provocándome rabia por su actitud frente al problema. Después de ello, la alumna apareció delante de la clase y, al verme, decidió agarrarse a mí dejándose caer,

a la vez que gritaba. En ese momento, me invadieron los nervios y la ansiedad, por lo que no pude siquiera reaccionar. Esta escena terminó al aparecer el PT del centro, que se llevó a la estudiante, mientras yo decidía intentar olvidar lo sucedido para desvanecer la inmensidad de emociones negativas que me abordaban.

Tras este día, decidí obviar algunos objetivos del Practicum y empecé a enfocarlo hacia un aprendizaje emocional. Este cambio de horizontes me permitió dominar mejor las emociones durante el resto del curso, pues me enfoqué en analizar las situaciones y lo que provocaban en mí.

Gracias a esta experiencia, he comenzado las prácticas actuales con muchos menos nervios y con mejor actitud. Actualmente considero que gestiono mejor mis emociones, pues puedo permitirme poner en perspectiva las situaciones actuales al compararlas con lo vivido el año pasado, lo que me anima a esforzarme más y calmar las emociones negativas. Además, realizar el emociodiario de este Practicum me ofrece la oportunidad de evaluar la situación, analizar las emociones que me ha producido y comprender mejor mis mecanismos de gestión emocional.

Afirmar esto me emociona y me empuja a aprender más sobre educación emocional, pues es un elemento esencial en nuestra formación docente. Vamos a trabajar en aulas que suponen un escenario socioemocional para los estudiantes, además de que a mayor inteligencia emocional mejor capacidad para afrontar la diversidad de problemáticas habituales en el ejercicio cotidiano profesional (Extremera y Durán, 2006). A esto se le suman estudios que afirman que la educación socioemocional mejora el aprendizaje (Durlak y Weissberg, 2005), pero para ello necesitamos poseer una trabajada y adecuada inteligencia emocional, por ello cobra tanta importancia todo lo anterior que os comento.

Tras exponer estas ideas, me gustaría plantearos algunas preguntas: ¿Cómo gestionáis vosotros las emociones negativas? ¿Creéis que debemos mostrar todas nuestras emociones a los alumnos, solo las positivas o mantenernos como una figura “neutral”? ¿Por qué? ¿Qué mejoras aplicaríais a la educación emocional que ofreceréis a vuestros estudiantes? (S., foro, 12 de febrero).

Los compañeros respondieron con diversas vivencias y valoraciones. Uno de ellos mostró estrategias de afrontamiento particularmente fuertes:

Las emociones negativas intento gestionarlas de manera que no supongan una constante, es decir, aplico un principio de la filosofía que

a día de hoy practico, el estoicismo. Este principio gira en torno a otorgar la importancia que merece a los acontecimientos que no podemos controlar. Una analogía interesante es la del arquero, el cual prepara su flecha, tensa su arco, contiene la respiración y sabedor de que ha hecho todo lo que está en su mano una vez que la flecha sale de su control no puede hacer más. Si la diana se cae, si aparece una racha de viento o algún otro imprevisto sabe que no debe atormentarse, pues escapa a su control. (dispongo de un libro interesantísimo por si alguien quiere entrar en profundidad al estoicismo) (A., foro, 12 de febrero).

Mientras tanto, algunas estudiantes (particularmente minadas emocionalmente, según el pre-test que habían completado), empatizaban con los sentimientos más negativos de la experiencia que relataba la compañera.

Respecto a la situación que vivió S., he de decir que empatizo totalmente con ella. Creo que se trató de un momento muy frustrante y que cualquiera nos podríamos haber sentido así. Sin embargo, se me ocurren un par de ideas que, a lo mejor, podrían haber servido de ayuda (I., foro, 12 de febrero).

Por mi parte, les hice una devolución que centrara el propósito de los materiales y tareas propuestos para esa semana y les animara a seguir expresándose sobre las temáticas emocionales que abordábamos, aunque realmente se observaba en sus intervenciones que no necesitaban este estímulo.

Quiero felicitar a S. por la interesante situación descrita y la forma en que comenzó a trabajarse emocionalmente, reduciendo aspectos que podían inducirla a castigarse y buscando estrategias para crecer personalmente. Me gusta cómo gestionáis vuestra identidad en el aula, con la idea de ayuda y respeto. Los principios morales del estoicismo (¡yo estoy leyendo ahora las Meditaciones de Marco Aurelio!) pueden ser muy interesantes porque insisten en conducirse no haciendo daño ni hacérselo a uno mismo. Efectivamente, hay que dejar de lado rumiar y culparse a uno mismo y potenciar el centrarse en lo positivo de lo que ocurre todos los días. Y que os ayudéis del humor, la empatía o el cariño puede ser valioso en determinadas situaciones porque habla de construir y seguir avanzando en vuestro crecimiento y el de los demás. Mucho ánimo, chicos!!! (Joaquín, foro, 13 de febrero).

Así, el tutor observó cómo analizaban los problemas, la profundidad y pertinencia de lo que planteaban y la búsqueda de apoyo entre todos. La actitud

por parte de todos fue muy constructiva, comprendiendo, apoyando, confirmando.

En el curso de las reflexiones sobre sus emociones, se observa un progreso, más fuerza en la manera con la que enfrentar las situaciones problemáticas y mucha identidad con los ejemplos propuestos por el proyecto emociodiarario.

Un elemento fundamental en el proyecto han sido los materiales. En general, los estudiantes han valorado muy positivamente los materiales:

Me han gustado mucho los videos aportados, en concreto, me he visto representada en María pues así me sentí el año pasado durante las prácticas de tercer curso (S., foro, 12 de febrero).

Me han parecido muy instructivos (especialmente el Genially) (A., foro, 12 de febrero).

Los materiales les permiten empatizar con lo que ocurre en situaciones emocionalmente complejas:

Pienso que, al verlos, todos hemos empatizado con Juan y María ya que hemos vivido situaciones muy similares en nuestro periodo de prácticas. Son escenarios complejos en los que, debido a nuestra falta de experiencia, solemos agobiarnos (M., foro, 26 de febrero).

En otras ocasiones, los materiales son referencias para comparar con sus vivencias y darles carta de naturaleza.

Ver que ciertas situaciones son más comunes de lo que pensamos (S., foro, 27 de febrero).

Los materiales les permiten referirse a aspectos emocionales de una forma más precisa:

Muchas veces, comenzamos nuevas etapas en nuestra vida pensando en lo geniales que van a ser (como en los videos de María y Juan) (I., foro, 12 de febrero).

En primer lugar, quiero comentar los vídeos que hay al principio porque me parecen bastantes sugerentes y nos pueden ayudar mucho (N., foro, 26 de febrero).

La valoración de la experiencia es, como mínimo, de acompañamiento:

Muchas veces me siento reconfortada al ver que no soy la única en tener ciertos miedos (I. foro, 13 de marzo).

Este tratamiento de sus emociones lo han valorado mucho los estudiantes, tal y como refleja la autoevaluación final del prácticum, pues dicen:

Me han gustado más las semanas de introspección emocional, pues considero que durante estas prácticas sentimos tantas emociones que el aprendizaje emocional alcanza al aprendizaje docente que obtenemos de las prácticas. En resumen, me ha hecho sentirme bien, acompañada y ha mejorado mi confianza en el aula (...) Creo que me he abierto emocionalmente en los foros, lo que espero haya ayudado a mis compañeros a hacer lo mismo (S., foro, 22 de mayo).

Con el post-test, se observa una mejora tanto en la evitación de conductas emocionalmente negativas como la potenciación de conductas emocionalmente positivas. En casi todos los estudiantes. Así:

- A. mejora en rebajar las 4 conductas tóxicas y gana en 5 de las 6 conductas de mejora.
- I. mejora también en rebajar las 4 conductas tóxicas y gana en 5 de las 6 conductas de mejora.
- M. mejora en 2 de 4 conductas tóxicas y gana en 4 de 6 conductas de mejora.
- S. mejora en 2 de 4 conductas tóxicas y gana en 4 de 6 conductas de mejora.
- N. empeora en las 4 conductas tóxicas y gana sólo en 2 de 6 conductas de mejora.

Aunque podría ocurrir que algunos estudiantes hayan adivinado la deseabilidad de las respuestas en el test, estos resultados se aproximan bastante a la profundidad y calidad de sus reflexiones durante el proceso de las prácticas. Además, los que mejores resultados obtienen confiesan estar trabajando de forma muy consciente en la dirección de minimizar lo tóxico y maximizar lo que les hace crecer, como pasa con la estudiante de la Figura 2.

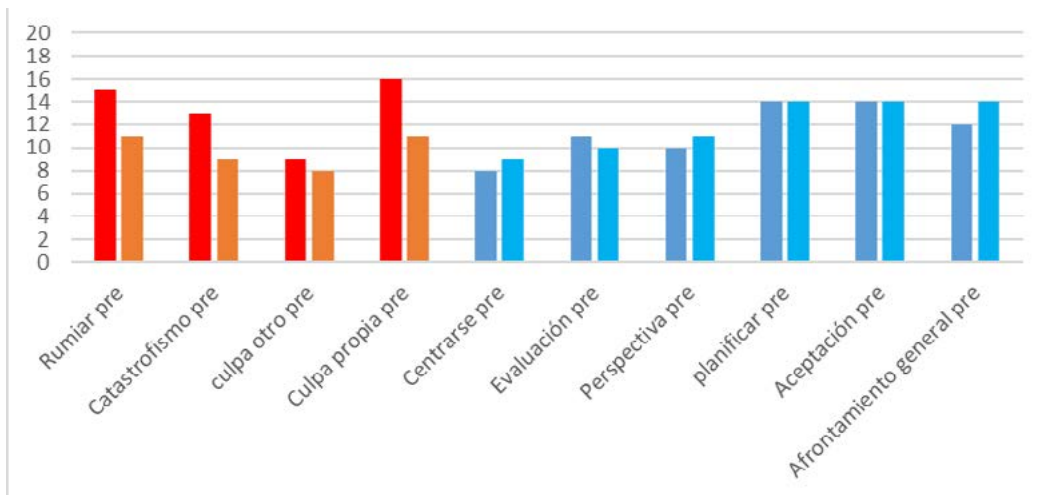


Figura 2. Resultados pre-test (más oscuro) y post-test (más claro) de una estudiante en las dimensiones tóxica (en rojo) y de mejora (en azul).

De las otras tres estudiantes, dos consiguen mejoras parciales muy notables, posiblemente sólo las derivadas de su trabajo en el prácticum.

Hay un caso, sin embargo, preocupante. Esta estudiante se ha ido cargando de responsabilidades paralelas, de las que no me ha hablado, y ha llegado exhausta al final del semestre y sus prácticas. Por otra parte, también ocurre que ha hecho unas prácticas en primer curso (lo que la ha removido mucho, no sabía qué hacer, paralizada por la rutinización de la enseñanza que ha encontrado), en un centro muy difícil (de lo que creo que nunca ha sido consciente), ha ido asumiendo los postulados de su tutora y da la impresión de que no le ha sentado nada bien.

Consideraciones finales

Como consideraciones finales se puede plantear, por un lado, que es un proceso muy atractivo para los estudiantes, que parte de un diagnóstico que anima a los estudiantes a trabajar entusiastamente con los materiales. En reflexiones finales de sus prácticas, se observa el valor que apuntan a este proceso reflexivo como un aspecto central de sus cuatro meses de prácticas. Al estar inmersos en un ejercicio de escritura pública sobre los problemas que encuentran y la manera de analizarlos, les anima a escribir y reflexionar colectivamente. Escribir públicamente no es un problema. Por otra parte, los materiales responden bien a lo que los estudiantes buscan, son capaces de identificarse con las situaciones que plantean y traducirlas en su práctica cotidiana desde el primer momento. Las ganancias en el proceso sobre sus estrategias para minimizar lo tóxico y maximizar lo que les hace crecer han sido en general muchas.

Me preocupaba que los estudiantes vieran el proceso como una intensificación de sus tareas, y que fuera un obstáculo tanto el proyecto de emociodia-

rio como el de reflexión general que es el prácticum. Sin embargo, aceptaron meter en su dinámica semanal no sólo pensar en una situación que analizar, sino revisar actividades y materiales complementarios. No sé si el carácter de estudiantes particularmente brillantes y esforzados de este grupo en prácticas facilitó todo. Su carácter brillante lo encuentro en comparación con grupos de los dos últimos cursos, donde he encontrado estudiantes poco motivados por la escritura y bastante informales en el exigente cumplimiento semanal de una reflexión.

Quizá la propuesta del proyecto quedó demasiado comprimida y podríamos haber organizado la reflexión en más semanas, con idea de cubrir las 16 semanas de prácticas, pasar de 4 semanas alternas a 7 u 8 por ejemplo. Pero no me atreví a hacer una secuenciación de materiales y actividades alternativa a la que propuso la dirección del proyecto.

Por mi parte, creo que el proyecto ha aportado un valor adicional al trabajo reflexivo en una dimensión, la emocional, algo de lado en el planteamiento original del seguimiento de las prácticas. Espero poder utilizar tanto el pretest y postest como las actividades y materiales que acompañan al proyecto en futuras prácticas que tutele, así como poder secuenciar los materiales de forma que podamos trabajar 7 semanas de las 16 de prácticas.

Creo que este proyecto, en el que hablaron de sus emociones, mejoró en general la autoestima de mis estudiantes, y sólo eso tiene un valor enorme en la formación de futuros docentes.

La gestión y el acompañamiento de las emociones del futuro docente en las prácticas de magisterio

Mercedes Blanchard Giménez y María Ferrezuelo Caro³

Introducción

La experiencia que relatamos tiene, como protagonistas, a María, estudiante de Magisterio de Primaria, en la mención de Pedagogía Terapéutica. Y a Mercedes, como tutora académica, guía y acompañante durante las prácticas de este complejo curso.

Ambas comenzamos con entusiasmo un curso que no iba a ser fácil. La pandemia imponía sus propias reglas y la relación tutora-estudiante iba a poder llevarse en modo online ¿seríamos capaces de conectar y comunicarnos con la cercanía que Mercedes estaba acostumbrada a realizar este seguimiento con sus estudiantes?

El primer encuentro fue a través de TEAMS. María mostró mucho entusiasmo por la etapa que iba a comenzar: sus últimas prácticas de Grado 4º, con muchísimas expectativas de aprovecharlas al máximo, que señalaban el final de su carrera y donde ya veía el comienzo de su trayectoria profesional... Para entonces, ya sabía dónde iba a realizarlas, cerca de su municipio de residencia, en un centro preferente de TEA, donde podía comenzar a desarrollar sus habilidades para poder ser profesora de Pedagogía Terapéutica. Había podido elegirlo gracias a su buen expediente. Los comentarios que hizo ese primer día hicieron saber a la tutora académica que estaba ante una futura maestra con verdadera vocación y pasión por su trabajo.

Mercedes le explicó lo que suponían las prácticas con el Equipo de Investigación EMIPE⁴. Se anunciaban bastantes tareas de valiosas consecuencias, pues con ellas comenzaba una etapa de reflexión que necesitaba ir reflejándolo de distintas maneras en las herramientas que se le iban a proporcionar: en el diario, en la recogida de variadas actividades, en la autoevaluación y contraste con su tutora profesional. Con este trabajo iba a poder vivir, en primer lugar, lo que era poner en relación la teoría con la práctica.

Y, en segundo lugar, se le invitaba a ir reflejando las emociones que iba experimentando a lo largo de los días, en las distintas situaciones... entendiéndolas como las reacciones que experimentamos de alegría, tristeza, miedo, ira, etc..., y que tradicionalmente había que controlar automáticamente como algo bueno o como algo malo, pero sin caer en la cuenta de su importancia por la energía positiva o negativa que generan en nosotros y, por tanto, en la necesidad de identificarlas y controlarlas para aprovechar y encauzarlas positivamente para nuestro propio beneficio y como elemento condicionante que vamos a crear en nuestra acción educativa.

³ Tutora de prácticas y estudiante, respectivamente.

⁴ EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa) es un Grupo de Investigación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, al que pertenecen personas de varias Universidades. Fue aprobado por la Universidad Autónoma de Madrid en 2006, pero gran parte de sus miembros venían trabajando como equipo interdisciplinar desde 1999.

Acordamos que enviaría su trabajo por correo, cada quince días. Como compaginaba las prácticas con clases particulares a tres niños de primaria, esto la implicó mucho. Además, aparecieron problemas familiares que le ocuparon su cabeza y sus emociones, lo que hizo cada vez más difícil encontrarse y dialogar en torno a su trabajo. Es en este aspecto de las emociones en el que nos centramos aquí.

Intentaremos dejar sintéticamente los dos roles que se desarrollan, cada una desde la experiencia vivida y que constituyen el trabajo realizado desde dos miradas que se complementan.

María: la elaboración del emociionario

He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula. Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor poseo el poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillarlo o hacerlo reír, lastimarlo o fortalecerlo...
(Ginnot, 1993)

He querido poner este texto para dejar claro el papel tan importante que tenemos como educadores y quiero ser consciente de que, a pesar de que creo que ellos, los alumnos, son los verdaderos protagonistas, nuestro papel de mediadores, de guías, es crucial para que les ayudemos a crecer... y tendremos que seguir formándonos toda la vida.

Puedo decir que he hecho mis prácticas en el lugar que elegí, poniendo lo mejor de mí en este centro público bilingüe y preferente de TEA con 400 alumnos escolarizados, de los cuales 17 tienen necesidades educativas específicas. Y un claustro formado por 27 profesores. El centro está atendido por un equipo psicopedagógico. Además, por una Técnica de Integración social, un auxiliar administrativo compartido y un conserje. En el centro hay varios proyectos educativos y un AMPA muy activo y en estrecha relación con el claustro y el equipo directivo. Todo apuntaba a que iba a disfrutar con el trabajo y el buen ambiente.

El primer día, el 1 de febrero de 2021, llegamos al centro 6 estudiantes de 4º de la UAM.

Conocía a la mayoría de los compañeros de prácticas y esto me hizo sentirme integrada y acogida. La directora nos recibió de la mejor manera posible y esto hizo que asumiera las prácticas incluso con más ganas.

Sin embargo, me comunicaron que mi tutora profesional estaba con COVID y no se recuperaría hasta pasados diez días o más. Esto hizo que me sintiera triste y con cierta incertidumbre. Cuando escribí las reflexiones del primer

día me di cuenta de que, como se había planteado el día que nos presentaron la carpeta de prácticas y el emociodiarario, iba a hacer un aprendizaje constante de todo lo que iba a vivir y de mí misma, porque ya el primer día había sido una noria de emociones en poco tiempo. Y ahora que todo ha pasado me doy cuenta de que cada interacción con alumnos, padres, compañeros ... tiene tal riqueza de emociones que es necesario saberlo, identificarlo, controlarlo y gestionarlo para que seas tú la dueña de lo que te sucede y no sean las emociones las que manden. Me recuerda el locus de control interno que alguna vez me explicaron.

Y así ha sido. El emociodiarario ha sido un ejercicio de introspección diario sobre lo que sentía y, a través de los materiales que se nos proporcionaron, cuál era la mejor manera de gestionarlo.

Si algo me ha venido bien ha sido ir escribiendo todo lo que he vivido, me llamaba la atención o me había hecho suspirar de satisfacción... para no olvidar comentarlo en el emociodiarario y poder reflexionar sobre ello.

A través de mis escritos he ido viendo cómo primero me centraba en la parte más externa de mis prácticas, en lo que hacía y, cuando empecé a interactuar con mis alumnos a través de las actividades o de las situaciones en que me ponía mi tarea, me fui dando cuenta de que yo como profesora iba a tener un papel central en el clima emocional del aula: la satisfacción o frustración, la alegría o la tristeza... iba a depender en gran medida de las reacciones y comportamientos que se generaban en mí o que yo generaba en mis alumnos con mis expresiones, reacciones y comportamientos. Me di cuenta de que todo esto estaba mezclado, con las motivaciones y con las razones de lo que hacía, con mis pensamientos educativos, etc. y tenía que aprender a separarlo.

Cuando la tutora me devolvía el emociodiarario, a veces me hacía preguntas sobre lo que había sentido o sobre aquella emoción que se intuía, pero que no había expresado porque no me la había permitido expresar pero que, en realidad, sí había sentido... ¿qué mejoraría de mi día y por qué? También me dio muchas pistas para saber qué experiencias dejaba que me tocaran por dentro y cuáles no y por qué.

Si por mí hubiera sido habría puesto de forma obligatoria una reunión mensual para asegurar la retroalimentación dentro de un diálogo más personal. Cuando mi tutora leyó esto mismo en la evaluación, me dijo *¿y por qué no me lo has dicho antes? Claro que hubiéramos podido*, me contestó...pero ya lo dije muy tarde...

Por otro lado, me preocupa el desarrollo emocional de mis alumnos, lo que Salovey y Mayer (1990)⁵ denominaron «inteligencia emocional» en todos, y más aún con los alumnos TEA, cuyo problema de comunicación dificulta la expresión de las emociones.

⁵ Esta denominación IE fue propuesta por estos autores a partir de los lineamientos de Gardner en su teoría de las IM (Salovey y Mayer, 1990). En 1990, estructuraron su concepto de IE a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. Para conocer más sobre el origen y evolución del concepto de IE ver Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005.

Además, soy consciente de que ahora estoy en mi mejor momento: soy feliz con esta profesión, me ha ido muy bien en el Grado... pero ¿y qué pasará cuando vayan pasando los años y llegue el cansancio, lo bonito lo sea menos...? ¿Cómo mantener la ilusión y una actitud positiva sostenida para llegar al final de nuestra profesión viviendo emociones positivas que sean energía curativa hasta el final de nuestra tarea profesional?

Creo que es absolutamente necesario trabajar en la Universidad el desarrollo de la competencia emocional docente, y recibir una formación específica, desde este diálogo teoría-práctica, para aprender a hacernos conscientes de esta riqueza, porque las emociones tiñen de un color o de otro lo que vivimos, lo que pensamos, nuestras relaciones... y, si algo hay importante en la educación, son las relaciones profesor-alumnos y alumnos entre sí, que son el vehículo de aprendizaje. Por mis alumnos y por mí misma considero que yo necesito conocerme mejor a través de las emociones que se generan con lo que vivo, pues cuidando esto cuido la salud mental de mis alumnos y el clima emocional del aula.

Mercedes: el acompañamiento de las emociones.

La escuela puede contribuir a que las relaciones entre los seres humanos sean más cálidas y a que la libertad y la solidaridad se consoliden, porque estas mejoras surgen si las personas aportan valor, si las generaciones mejoran (Marrasé, 2021, p. 10).

Llevo siendo tutora de prácticas desde hace mucho tiempo. Durante años he estado siendo tutora profesional de las prácticas de estudiantes que venían al centro de Secundaria donde trabajaba como orientadora: perspectiva muy cercana que me hizo asistir en directo a interacciones estudiante de prácticas-alumnos de Secundaria muy interesantes y que me permitían reflexionar, en vivo y en directo, con el estudiante qué referentes teóricos estaban detrás de sus comportamientos: *¿por qué has reaccionado así? ¿Por qué has respondido así al estudiante? Por tu respuesta parece que te sentías amenazado por el alumno ¿es así?*

Berástegui, Halty, Pitillas (2021) dicen que en los vínculos maestro-niño hay dos procesos: las interacciones que se dan y

los significados, es decir, las ideas, interpretaciones y profecías que hace el adulto acerca del niño y su conducta (...) lo que el docente interpreta acerca del niño (...me la está jugando, quiere molestarme) influye sobre su forma de interactuar con él (por ejemplo, mediante gritos, castigos o amenazas (p.73)

Por eso es tan importante crear en los docentes este hábito de escucharse a sí mismos para que lo que nos pasa por dentro a los docentes, no cambie el significado de lo que les sucede a los alumnos, los miremos y los escuchemos sin previos y sin mezclar nuestros sentimientos con los suyos. Siempre será más acertado preguntar a los alumnos «qué te ha pasado» que adelantarnos sentenciando sobre lo que ha sucedido.

Ahora, como tutora académica, se trata de enfocar las emociones. Para mí no era nuevo tampoco atender a las emociones de los estudiantes en prácticas porque es uno de los ingredientes de la persona que están muy presentes en la docencia y, cómo no, en las prácticas...y de las que tenemos que aprender a ser los dueños. Siempre lo había hecho, porque para mí era muy importante. Lo tenía incluido. Sin embargo, era nuevo hacerlo de esta manera tan sistemática, focalizarlo, profundizar en el tema, saber que todo un grupo de profesionales estábamos preocupados por ello y compartir situaciones que podían preocuparnos para darle respuesta. ¿Qué sabía yo misma de mis emociones? ¿Sería mi estudiante capaz de captar las suyas, identificarlas y mostrarlas? ¿Sería yo capaz de ayudarla? ¿Servirían los materiales que habíamos preparado para esa detección y no pasar por alto cada momento?

En su emociodiario, María va intentando detectar cada día las nuevas emociones que experimenta por estar en un centro donde todo está muy organizado, en un ambiente muy profesional, encontrándose con compañeras conocidas. Se siente feliz, segura y disfrutando al ver cómo se ayudan entre ellos, se cuidan y se enseñan.

Otro aspecto que le hace sentirse bien es mirando a los niños, viendo cómo trabajan y dándose cuenta de que en ese centro las cosas son bastante distintas a otros: en primaria trabajan por interniveles. Las clases tienen nombre de animales, los niños se distribuyen en grupos en las clases y no hay libros de texto, sólo en 5º y 6º. Esto que ella me contaba como la cosa más natural del mundo, quise que lo recordara con todos sus matices: ¿cómo viven esto los alumnos?, ¿qué clima crean los profesores en el aula?, ¿cómo interaccionan los profesores con los alumnos?, ¿qué aporta este modo de trabajar en el aula? Y en la conversación que tuvimos sobre esto, llegamos a la conclusión de que el modo de trabajar, la organización del centro, cómo se agrupan los niños y cómo llamemos a las cosas, están creando emociones.

En los diálogos que hemos ido teniendo, íbamos viendo los comportamientos que María había tenido en el aula con sus alumnos, con las reacciones o emociones a las que iba ligada, dándole claves para que reflexionara sobre lo que pensó en esa situación y lo que sintió con el fin de llegar a comprender que esos elementos están relacionados: qué hice, qué emoción sentí, qué pensé... ¿Era capaz de tener comportamientos, pensamientos y actitudes educativas en medio de un tsunami de emociones? ¿Era capaz cada vez más de identificar comportamientos, actitudes y emociones de sus alumnos sin dejarse golpear por ellas? ¿Se daba cuenta de que estos aspectos tan cotidia-

nos podían ayudarle a crecer personal y profesionalmente? Y lo más importante ¿podría llegar a utilizar las emociones para reparar y sanar, crecer y aprender tanto de sí misma como de sus alumnos?

Todas estas reflexiones se convertían en claves para ayudar a que María pudiera intervenir positivamente en ella misma y en el aula de clase y así cambiar el rumbo de las cosas si lo creía necesario. Es más, seguro que las dos hemos ido aprendiendo algo más de las emociones en este proceso que hemos hecho.

Referencias

- Berástegui, A, Halty, A. y Pitillas, C. (2021). Aprender seguros. Madrid: Narcea. Blanchard, M y Fernández, L. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial, *Acta Scientiarum. Education*, 43(1), e56997. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Ginnot, H. (1993) *Teacher and Child*. Collier Books.
- Marrasé, J.M. (2021). *Hacia una escuela ecohumanista*. Narcea
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. Basic Books.
- Trujillo Flores, M. y Rivas Tovar, L. (2005) Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional, INNOVAR, *Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25) Universidad Nacional de Colombia. Enero a junio 2005.

Manejo de las emociones en el proceso de enseñanza – aprendizaje: reflexiones desde la tutoría de prácticas docentes

Alina de las Mercedes Martínez Sánchez

Introducción

Poner la mirada en las emociones es siempre un acto que nos lleva a reflexionar sobre nosotros mismos y nuestras relaciones con el entorno, en tanto que, como seres sociales, nuestra vida transcurre en un proceso de relaciones e interacciones con personas, lugares, objetos generadores de estímulos que nos permiten adaptarnos a las distintas circunstancias. En esta dinámica constante de relaciones se experimenta una gran diversidad de emociones y vamos pasando las páginas como si de hojear un libro se tratase, quedándonos casi siempre en los hechos y en el momento tácito, dejando poco o ningún espacio para pensar en lo que emocionalmente hemos experimentado y en qué medida tales emociones han condicionado nuestros comportamientos y respuestas. Sin embargo, se considera oportuno señalar que, tales comportamientos en torno al pensamiento y las actitudes, están íntimamente relacionados con la cultura.

Aunado a los fundamentos presentados en los capítulos 1 y 2, se añade el reconocimiento de la naturaleza emocional del ser humano como elemento que sustenta la complejidad de las diferentes respuestas que pudieran darse en torno a la definición de las emociones y los procesos que las regulan. Aunque el concepto de emoción parece estar meridianamente claro para todos, lo cierto es que los consensos en esta materia están tan lejanos como el entendimiento de la emoción propiamente dicha (Wenger, Jones y Jones, 1962). Para la explicación de las emociones se han generado numerosos modelos y teorías partiendo de perspectivas conductuales, biológicas y cognitivas. Convenientemente, en este trabajo, se reconoce la referencia de la orientación conductual en virtud de los aportes que la psicología ha realizado al estudio de las emociones en el proceso de aprendizaje, al estudiar las manifestaciones del miedo y la ansiedad (Elizondo et al., 2018).

De acuerdo con Maturana (1990), toda acción humana está fundamentada en una emoción, siendo esta última, una disposición corporal dinámica que está en la base de todas las acciones. Desde una perspectiva epistemológica, el autor afirma que el proceso de conocimiento es una acción que se inicia en el ámbito de las interacciones, y en este concierto se produce un proceso de aceptación de acciones efectivas realizadas por los otros en un dominio determinado. Igualmente, Maturana (1991) sitúa a las emociones en la base de nuestras decisiones para estar o no en un dominio cognoscitivo deter-

minado. Por tanto, se desprende que la coexistencia cognoscitiva de nuestros alumnos en un dominio cognoscitivo determinado es el resultado de las emociones, y en ese orden de cosas, las motivaciones, la alegría de aprender y la creación de ambientes armónicos y emocionalmente saludables como premisas para el aprendizaje.

Los alumnos son el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, cada acción del docente es una invitación a entrar en un campo cognoscitivo determinado y estará en ellos aceptar o no la propuesta. La defensa de este principio se sustenta en el aprendizaje significativo enunciado por Ausubel, al establecer las relaciones de dependencia entre lo enseñado, lo que sabe el aprendiz, y las ganas que este tenga de aprender (Ausubel et al., 1997).

El *Practicum* en el proceso de formación del profesorado representa un desafío para estudiantes, tutores de centro y universidad. En esta triada se configura un entramado de relaciones e interacciones matizadas por las emociones que genera lo desconocido, la incertidumbre, los contrastes entre teoría y práctica, entre otros factores. Mientras los tutores estamos movidos por la pasión de explicarles la realidad del centro educativo y su entorno, presumimos que los estudiantes están movidos por el interés de comprender y dominar el mundo de significados compartidos que les está siendo presentado. La capacidad para establecer adecuadamente tales interacciones pasa a su vez por la capacidad de los docentes para comunicar, transmitir confianza e interés, enseñar a pensar, cooperar, y la capacidad de crear empatía entre alumnos y profesores, creando igualmente una afectividad que se extiende a los nuevos dominios cognoscitivos (Doménech, 1999; Zabalza, 2003).

En este marco teórico como añadido a la fundamentación del proyecto, el presente texto se propone describir la experiencia de tutorización de alumnos durante el período de *Practicum* en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en los ámbitos del Proyecto de Innovación Docente “*Competencia emocional del alumnado de magisterio: Materiales para la formación Inicial desde el practicum*”. ¿Cuáles son las emociones que fundamentan las acciones de los estudiantes durante sus períodos de prácticas y cómo las gestionan? Son las interrogantes a cuyas respuestas nos aproximamos en la aplicación de esta experiencia.

Descripción de la experiencia

La experiencia que vamos a describir se ha llevado a cabo en la asignatura de *Practicum*, como ya se ha mencionado, en los Grados de Maestro en Educación Infantil, Primaria y Doble Grado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2020-2021.

Presentación del proyecto

Se dedicó una primera sesión a la presentación de las prácticas y en este contexto se intercambiaron con los estudiantes sobre sus percepciones en torno a la importancia de las emociones para el manejo del aula como escenario principal de su actividad profesional futura. En un clima de intercambio y sensibilización con la temática, se les presenta la propuesta de formar parte del proyecto de innovación docente relacionado con el estudio de las emociones durante las prácticas, mostrando la herramienta diseñada para el registro de las emociones, denominado en adelante, *emociodiario*.

Organización del trabajo

Se planteó la organización del trabajo para un grupo de 13 alumnas de prácticas con una frecuencia en envío de tareas de quince días programadas a través de la Plataforma Teams. En todos los casos, las tareas relacionadas con el emociodiario fueron diseñadas para su desarrollo de manera individual. Se contempla el trabajo grupal y el intercambio de experiencias tanto emocionales como de actividad académica propiamente relacionada con las prácticas en el marco de las sesiones presenciales virtuales planificadas para el seguimiento y control de las prácticas. Todas las actividades relacionadas con esta experiencia de innovación docente se han realizado con adhesión a la Ley de Protección de datos y los datos cualitativos y referencias que se ofrecen se realizan observando el anonimato y las declaraciones de consentimiento informado ofrecido por las estudiantes para publicar el relatorio de sus emociones. Las referencias de los alumnos que no dieron su consentimiento han sido excluidas de esta publicación.

Resultados

Se presentan para el análisis un total de 7 entregas en las que los participantes describen y reflexionan sobre las emociones que experimentan durante el enfrentamiento y desarrollo de sus prácticas en un centro educativo, y a través de las cuales es posible constatar la contribución del proyecto de innovación docente a la formación de competencias emocionales en los futuros docentes.

Al inicio del periodo de prácticas los estudiantes refieren emociones que permiten constatar la persistencia de emociones relacionadas con la incertidumbre, el nerviosismo, el temor a enfrentarse a un mundo novedoso y el desafío que representa asumir lo que será en un futuro muy próximo su sitio de trabajo profesional. En esta diversidad de emociones, destacan estudiantes con una elevada seguridad y confianza en sí mismos. Al mismo tiempo se refiere la importancia del tutor de centro educativo en su labor de acogida y apoyo a los estudiantes de prácticas, todo lo cual contribuye a sus estados de ánimo y, por tanto, a la estabilidad de su sistema emocional para el desa-

rrollo de las actividades inherentes al periodo de prácticas. A continuación, se describen algunos de los testimonios de los estudiantes que corroboran esta percepción:

Destaco, sin duda, la mezcla de ilusión, nervios e incertidumbre que experimenté los primeros días. La profesión docente es algo mágico que te sorprende cada día, más si cabe cuando hablamos de esas “primeras veces”. Esas ganas de conocer a la tutora y de entender la diversidad del aula de referencia me atrevería a decir que son inolvidables. Y, además, soy de las que pienso que cuando se transmite positividad e iniciativa, lo atraes en la misma proporción. Por ello, no puedo dejar de mencionar el sentimiento de confianza que generó en mí la tutora desde el primer momento, haciéndome partícipe de cada actividad del aula. (A1)⁶

Me ha tocado una clase muy diversa en cuanto a características. Hay una gran cantidad de niños muy inquietos y otra parte más tranquila. Hay cuatro niños y una niña a los que les cuesta mucho respetar los límites, las normas y además, varios de ellos pegan a los compañeros. Le voy preguntando a la tutora cosas sobre ellos, sobre sus familias e intereses, para ir conociéndolos más, además de preguntarles a ellos también para intentar saber por qué hacen lo que hacen o por qué no hacen lo que no hacen. Es complicado, porque genera mucha frustración que no te hagan caso, pero aparte de no hacerme caso a mí en muchas ocasiones, al resto de profesoras tampoco. Aunque hay que tener en cuenta que son muy pequeños, ya que tienen 3 años y muchos ni siquiera han ido a la escuela infantil, por lo que todavía se están adaptando a las rutinas del colegio. (A2)

Como se suele decir “me tiré a la piscina” y me sentí muy bien. Realicé la asamblea de la forma en la que los alumnos y alumnas estaban acostumbrados y todo fue sobre ruedas. Al principio sentí miedo ya que era mi primera asamblea con ellos y no sabía si iba a responder bien al contenido, pero, una vez más, me equivoqué y sí supe. De hecho, al final de la asamblea un niño de mi clase me dijo “Andrea lo estás haciendo muy bien, vas a ser muy buena profe”. (A3)

El estudio de las reflexiones compartidas por los participantes permite constatar el grado de empatía y compromiso conseguido por el tutor de la universidad para la participación e implicación del estudiantado en el proyecto de innovación docente:

A lo largo de este emociodiario, reflexionaré sobre mis emociones, así como acerca de la manera en la que gestiono las diversas situaciones

6 A: alumno/a

que se me plantean, con el fin de ser consciente de ello y mejorar mi labor tanto como persona como futura docente. Sin olvidarnos de la cita de las semanas anteriores del gran Mahatma Gandhi, esta entrega del emociodiarario da comienzo con una frase del erudito Paulo Freire, pues se partirá de que la educación no cambia el mundo, sino a las personas que van a cambiar dicho mundo. Y con esa pretensión, reflexionaré sobre mi práctica en lo que aquí prosigue, para iniciar en mí ese cambio que quiero fomentar en mis alumnos y verlo así reflejado en la sociedad. (A4)

Siendo la presencia de nervios en mi tono de voz el aspecto que mayormente me preocupa mejorar y concibiendo el emociodiarario como un espacio para la reflexión; tanto de los puntos buenos a potenciar como de aquellos que trabajar durante la práctica docente, considero oportuno reflejar la evolución del mismo. (A5)

Destacar que las emociones experimentadas por estudiantes y tutores en el periodo de desarrollo de este proyecto están marcadas por el impacto social de la pandemia del SAR Cov2, al respecto, la siguiente referencia:

A veces, me cuesta gestionar cuando algún niño/a se pasa de confianza o te habla de una manera que no es la adecuada, pero poco a poco y con ayuda de mi profesora estoy aprendiendo a llevar estas situaciones que a veces son más complejas. También, puede ser que, por el cambio de tiempo y la llegada de la primavera, me he notado algo más cansada. Tampoco debemos olvidar que la mascarilla al fin y al cabo es algo que nos hace más difícil el poder respirar bien y por lo tanto nos hace agotarnos más fácilmente. Una emoción negativa que tengo todos los días es la incertidumbre con el coronavirus, supongo que es algo normal que nos pasará a todas, como el miedo a poder contagiar a nuestros familiares. A eso se suma la vacuna, que no sabemos tampoco si los alumnos/as en prácticas la vamos a tener y una serie de incertidumbres a las que les doy muchas vueltas. Por todo lo demás, me siento feliz de estar viviendo esta experiencia con mis niños/as y poder aprender tanto de la increíble tutora de prácticas que me ha tocado y que tanto se preocupa porque yo pueda ser una gran profesora algún día. (A6)

Algunas reflexiones no concluyentes

Siendo la innovación educativa una actividad encaminada al perfeccionamiento continuo de la educación, el Proyecto “Competencia emocional del alumnado de magisterio: Materiales para la formación Inicial desde el prac-

ticum” constituye un punto de partida para futuras acciones encaminadas al mejoramiento de la calidad del proceso de formación de maestros.

Aproximarnos al estudio de las emociones desde una perspectiva eminentemente práctica abre una ventana para repensar el diario accionar de profesores y estudiantes durante los periodos de prácticas pre-profesionales de estos últimos, todo lo cual puede constituirse en uno de los resultados más importantes de este proyecto.

La apertura a la socialización de las emociones experimentadas durante el periodo de prácticas por parte de los alumnos, el análisis de sus causas y posibles vías de afrontamiento han puesto de relieve la pertinencia de esta temática dentro del currículum. Al mismo tiempo, se convirtió en un espacio a través del cual fue posible desde una perspectiva personal, compartir experiencias enriquecedoras con los estudiantes al revelar aspectos de mi currículum oculto, que igualmente forman parte del acervo cultural que compartimos docentes y estudiantes en una dinámica recíproca de aprendizaje.

Finalmente, en el ámbito de la continuidad y extensión de la experiencia innovadora descrita, se recomienda la futura consideración de elementos relacionados con el impacto de la ratio alumno/profesor en el proceso de tutoría durante las prácticas y su influencia en la formación de la competencia emocional.

Referencias

- Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas.
- Domenech, F. (1999) *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Universitas.
- Elizondo, A., Moreno, Rodríguez, J.V., Rodríguez y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), República Dominicana / PUCMM / ISSN 1814-4152 (en línea) / ISSN 1814-4144 (impresa), 3-11.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Dolmen.
- Maturana, H. R. (1991) *El Sentido de lo Humano*. Editorial Dolmen.
- Wenger, M.A., Jones, F.N., y Jones, M.H. (1962). Emotional behavior. In D.K. Candland (Ed.). *Emotion: bodily change*. van Nostrand.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

El emociodiaro como experiencia grupal en el prácticum de magisterio

M^a Pilar Rodrigo-Moriche y Zahira Díaz García⁷

Contextualización

La experiencia llevada a cabo se contextualiza en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) durante el segundo semestre del curso escolar. Se trata de un grupo conformado por 2 alumnos sin mención y 4 alumnas con mención en audición y lenguaje de 4^o curso del Grado de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria. Es un alumnado experimentado, pues el curso anterior realizaron sus primeras prácticas, si bien al ser el inicio de la pandemia su prácticum fue atípico.

Es un grupo con una previa y buena relación ya que han coincidido en curso y/o asignatura, lo que favorece la interacción y la participación en la plataforma de trabajo, además de establecer una comunicación directa a través de un grupo de whatsapp.

La realización de las prácticas se enmarca en el grupo de investigación EMI-PE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa) y en la carpeta de prácticas que se viene utilizando de manera sistemática durante más de una década. Esta carpeta está compuesta por dos tareas principales: a) Un diario de la práctica educativa donde se recoge la reflexión acerca de las situaciones didácticas relevantes de la vida diaria en el aula (situaciones de enseñanza-aprendizaje, dificultades y problemas, y aspectos organizativos del aula y del centro); b) Apartados sistemáticos de observación, descripción y análisis del centro, del aula, y de la programación y el desarrollo del proceso didáctico y de la acción tutorial en esa aula, junto con el registro semanal de la práctica realizada y su valoración, y el diseño y puesta en práctica de una propuesta de innovación. A esta carpeta se añade como tarea el emociodiaro, objeto del proyecto de innovación, que se describe y desarrolla a continuación.

Descripción y desarrollo de la experiencia

1. Presentación del emociodiaro al grupo:

Se presenta el emociodiaro en la tutoría inicial como parte de un proyecto de innovación de las prácticas docentes que se lleva a cabo por un equipo interdepartamental de docentes e investigadores de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM y otros profesionales del ámbito educativo.

⁶ Tutora y alumna en prácticas, respectivamente.

Se propone realizar el trabajo de manera colaborativa en el chat grupal a partir de las reflexiones individuales de situaciones emocionales relevantes en la vida diaria del aula y del centro, prestando atención a las relaciones y sentimientos interpersonales y las dificultades y problemas que aparecen.

2. Organización y temporalización

El período de prácticas comienza el 1 de febrero y finaliza el 2 de junio y durante este tiempo tiene lugar la tarea «emociodiario». Debido a las medidas establecidas por la situación de pandemia durante el curso escolar, el seguimiento y la tutorización se realizan en todo momento a través de la plataforma Teams. Se hace uso de los chats individuales y grupales, los canales de comunicación y la pestaña de archivos de la plataforma.

El desarrollo del emociodiario consiste en exponer su reflexión y comentar otras aportaciones en el chat. Se distribuye a los estudiantes en dos subgrupos para favorecer la tarea colaborativa. Se alternan semanalmente las tareas: si una semana comienza un subgrupo el registro de su experiencia, la semana siguiente este subgrupo lee y realiza comentarios sobre las exposiciones del otro subgrupo. De este modo se hace más liviana y dinámica la participación.

3. Desarrollo y principales aportaciones

El chat comienza con el balance de las dos primeras semanas de prácticas, una acción que se plantea para los dos subgrupos a la vez. Hay una participación total y en todas las aportaciones, menos en una, aparecen descripciones de las emociones que sienten durante este primer contacto:

A nivel personal esta semana ha sido muy enriquecedora. Los alumnos me tratan como una maestra más, me cuidan y nos ayudamos mutuamente. Las maestras me van informando sobre su forma de trabajar. (Alumn6)

El primer día estaba muy nerviosa y tenía mucha curiosidad por cómo iba a ser el colegio, los profesores, los alumnos, y sobre todo cómo iba a ser el trato, pero desde el primer momento me sentí acogida por la directora, jefa de estudios y profesores. (Alumn2)

Aparecen planteamientos que les predisponen a nivel emocional para el inicio de su periodo de prácticas:

Estos primeros días han sido un conjunto de emociones positivas. Como la mayoría de las veces, todo lo que es nuevo y desconoces te crea incertidumbre y a la vez nerviosismo. Te realizas varias preguntas:

¿cómo será el centro educativo?, ¿encajaré o no en el centro?, ¿cómo serán los profesores y el resto de personal docente? ¿y los alumnos y alumnas?, entre otras. (Alum5)

La relación que se establece con la tutora del centro se percibe como un elemento esencial para la construcción del proceso de aprendizaje y sentirse parte del equipo del centro:

Desde el principio me he sentido muy cómoda con el centro y sobre todo con mi tutora. Nos entendemos muy bien y me siento afortunada de poder tenerla. (...) Me enorgullece pensar que formo parte del centro educativo, ya que así me lo hacen sentir. (Alumn5)

El tipo de relación que hay con el alumnado permite en gran medida definir la experiencia, estamos ante una formación con alta vocación docente y con mucho interés en interactuar y conocerles:

En relación con los alumnos y alumnas siento que he congeniado muy bien con ellos. Desde el primer minuto me han tratado como si fuera una profesora más y, con algunos de ellos, siento que confían mucho en mí. (Alumn5)

Se encuentra el apoyo en otro alumnado de prácticas que hay en el centro:

Es muy agradable y hemos congeniado bien, eso me hace sentirme más segura en algunas ocasiones y pensar que las dos vamos a ayudarnos en todo lo posible. (...) Es cierto que han pasado pocos días pero ha habido momentos en los que me he sentido perdida y sin saber cómo actuar. Esto es debido a que no sé si tomar la iniciativa y ayudar a un niño que lo necesita o esperar a que lo haga mi compañera. (Alumn3)

Y empiezan a conectar las situaciones que se vivencian con las emociones que les generan:

EXPONE: Quería destacar un suceso que ha ocurrido esta semana que me ha generado estupor. A niveles generales, todo el cuerpo docente tiene una gran relación y trabaja en equipo, pero siempre hay excepciones. El martes, uno de los profesores, abroncó a uno de los alumnos de primero de primaria con tal firmeza que el niño se asustó y se meó encima. (Alumn1)

COMENTA: Me ha dejado mal cuerpo ponerme en la situación de ese niño, no creo que nadie merezcamos ser tratados así, da igual la edad, los estudios o el puesto laboral que tengamos. Tenemos que aprender a respetar para ser respetados y a tratar a los alumnos como personas, que es lo que son. (Alumn3)

La dinámica del emociodiario permite mostrar un apoyo inmediato, regula y ajusta las emociones pues se percibe entendimiento al estar en realidades paralelas y situaciones similares:

EXPONE: Es cierto que han pasado pocos días pero ha habido momentos en los que me he sentido perdida y sin saber cómo actuar. Esto es debido a que no sé si tomar la iniciativa y ayudar a un niño que lo necesita o esperar a que lo haga mi compañera. (Alumn3)

COMENTA: Mucho ánimo y siempre que quieras intervenir hazlo, no pienses en si preferirá ir tu compi. También es importante la iniciativa individual y si tú la tienes, úsala. (Alumn6)

4. Material específico aportado

En relación al material elaborado en el proyecto se decide racionarlo de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo en el chat. En ocasiones se facilita alguno de los recursos de manera individual, vinculado a lo que reflejan de manera específica en el registro, pero mayoritariamente la aportación del material se hace de manera grupal según la emoción que se expone.

De manera concreta se han utilizado los casos y actividades de alumnado disruptivo, atención a la diversidad e intervención y expectativa de logro:

Gracias Elena. Aquí os dejo otro recurso que pretende incidir en esa sensación de frustración que os aparece en determinados momentos: Expectativas de logro. Vídeo: María prepara una clase (ver enlaces en Anexos⁸) Y una actividad más dinámica para reflexionar sobre ello: (ídem) (Tutora)

Las entrevistas facilitadas han sido de estudiantes sobre la elaboración del emociodiario y el estrés en las prácticas, y de expertos con recomendaciones para gestionar las emociones, también se les han facilitado los *tips* para las prácticas y gestión de las emociones.

⁸ Nota de edición: En el mensaje original la tutora proporciona los enlaces, pero para no repetir información en este texto, se remite a los enlaces respectivos que figuran en los Anexos.

Frecuencia de participación

El total de situaciones narradas han sido 32, y se han realizado 32 comentarios. Las aportaciones de la tutora han sido 21. Las exposiciones han resultado más estables en el tiempo, mientras que se han realizado más comentarios las primeras semanas y han disminuido a partir de la quinta.

Valoración del emociodiarario por el alumnado

Se muestra a continuación la reflexión que realiza una alumna sobre su experiencia con el emociodiarario.

La llegada del emociodiarario a mi vida estudiantil

El comienzo del emociodiarario marcó un antes y un después en mi etapa de prácticas. En primer lugar, me pareció una actividad muy simple realizada entre compañeros con el fin de mostrar nuestras experiencias pero poco a poco mi interés fue a más. El emociodiarario fue una actividad que en mi caso se empleó para acompañarnos a mi grupo y a mí a través de las prácticas externas del Grado de Maestro y Maestra en Educación Primaria. Era una actividad más, pero en el transcurso del tiempo me he dado cuenta de que era fundamental, incluso llegando a ser, a mi parecer, más importante que el diario de prácticas.

De ser simple lectora, me convertí en psicóloga para mis compañeros pero lo mejor, es que ellos para mí también. Compartimos vivencias pero no sólo se quedó ahí. ¡Nos dábamos hasta consejos! Compartir experiencias entre iguales favorece no solo la autoestima a la hora de darte cuenta de que puedes dar consejos, sino también sentirte mejor al leer que no eres el único al que le ocurren cosas. Leer anécdotas de otros compañeros y compañeras también te hace crecer, en nuestro caso como futuros docentes. Leer el emociodiarario no deja de ser un libro virtual en el que puedes encontrar experiencias personales que te pueden servir como guía para aprender a actuar frente a una futura adversidad y si así no fuera, al menos saber qué tipo de experiencias te puedes encontrar a lo largo de tu docencia.

*Me alegro mucho de tu lucha frente a las adversidades. Recuerda que se aprende mucho más de una caída. Y que siempre, siempre hay que levantarse.*⁹

En ocasiones, por desgracia en los grados, trabajos o en la vida misma, las emociones se dejan de lado. Se cree que no son lo suficiente importantes o no se le da la importancia que merecen. Las personas estamos

⁹ Transcripciones de partes de las intervenciones de la estudiante y de su tutora en el emociodiarario durante las prácticas.

movidas por emociones y es momento de aceptarlo. Las emociones son esenciales y nos conforman. Por todo ello hacer hincapié en las emociones y a lo que ellas nos derivan es fundamental.

Considero que el proyecto del emociodiario puede llegar a ser fundamental en cualquier grado, pero en el nuestro, mucho más. Los maestros y las maestras debemos ser intérpretes de las emociones de nuestro alumnado y qué mejor que empezar por entender los nuestros.

Hoy vengo a hablaros de las frustraciones de los alumnos en concreto de los alumnos TEA. Y de cómo esas frustraciones nos afectan como maestros o maestras.

Por otro lado, el emociodiario no solo consiste en apoyar a tus compañeros, sino en apoyarte a ti mismo. Por desgracia aún sigue habiendo muchísimos compañeros a los que les cuesta mostrar sus sentimientos. Pero es gracias al emociodiario que han podido desarrollar esa parte tan esencial que nos conforma, los sentimientos. Las maestras y los maestros somos los guías para el alumnado. Y una de nuestras misiones es enseñarles a gestionar las emociones.

Y por último la ocasión en la que peor me sentí. El alumno fue al baño. Se echó jabón en las manos y empezó a llorar. Le insistimos en que se tenía que echar agua para quitar el jabón pero seguía llorando hasta que pronunció balbuceando: - ¡Pis!. Rápidamente le quitamos el jabón con un papel y tuvimos que ayudarlo a bajarse los pantalones para que llegara al baño. Me frustró muchísimo no poder entenderle pero sobre todo que él no consiguiera comunicarse. ¡Pobre mío!

Las emociones es algo que nos define y poder darnos a conocer a través del emociodiario ha sido fundamental para cohesionar al grupo. Hablar de vivencias y buscar el apoyo en los demás ha sido maravilloso. Ver cómo un compañero o compañera ha tenido un problema y que el resto de compañeros y compañeras te haga reflexionar sobre él y te apoye, demuestra la empatía que debe tener un claustro. Por ello animo a futuros docentes, a profesores, incluso a empresarios a usar el Emociodiario. Este recurso permite conocer el grupo de trabajo que tienes, las necesidades que tienen y también las fortalezas. Tener un buen grupo de trabajo es fundamental para poder sacar adelante cualquier proyecto que se plantee.

Por otro lado, formar parte de la experiencia personal de otro compañero o compañera te hace sentir como mínimo orgullo. Te demuestra

a ti mismo que vales para lo que haces. En mi caso, me hizo creer en mí. Pero ya no solo como guía o futura maestra sino a un nivel más personal. Me hizo creer que soy capaz de conseguir lo que me proponga y que siempre habrá gente, en este caso mis compañeros, que te acompañarán en el camino. Además, no se debe olvidar que no solo es que te acompañen, sino que te levanten el día que caigas y que tú puedas hacer lo mismo con ellos.

Conclusiones y propuestas de futuro

El emociodiarario se ha mostrado como la llave que ha abierto la puerta donde estaban todas las emociones, encontrando momentos alegres, tristes, reflexivos, de rabia, etc. Algunos fáciles y otros difíciles. Todos ellos han confluído en una experiencia única: las prácticas docentes. Por las evidencias que se han mostrado a lo largo de la experiencia, el emociodiarario no solo ha sido una estrategia didáctica, sino que también ha dado la posibilidad de aportar crecimiento profesional y humano en equipo.

El formato de diario y el uso del chat de la plataforma ha permitido ensalzar el momento presente y estimular la inmediatez de la respuesta. El seguimiento docente ha sido importante pero el acompañamiento de pares ha sido esencial para producir un resultado valioso.

Los resultados del cuestionario pre y post muestran en general peores resultados sobre los estilos de afrontamiento. Sin embargo, la valoración final que hacen nos permite deducir que el instrumento ha sido muy bien valorado. Se estima que este resultado se haya podido dar por la toma de consciencia de las emociones y las estrategias de afrontamiento adaptativas o no adaptativas adoptadas durante el proceso.

A nivel docente ha permitido sacar temas que en otras ocasiones se trataban entre líneas y no se exponían con tanta claridad. Y se han podido abordar frustraciones o desencantos profesionales desde un encuentro de reflexión colaborativo.

Como conclusión podemos señalar que consideramos necesario ahondar en los procesos del estilo de afrontamiento para el diseño de una formación más precisa y concreta que permita reducir respuestas desadaptativas y aumentar las adaptativas en las prácticas docentes.

Estrategias de acompañamiento tutorial para el desarrollo de las emociones en el contexto de las prácticas de formación del profesorado

Leandra Fernandes Procopio y Carmen María Sevilla Izquierdo¹⁰

Introducción

El periodo de prácticas académicas en la formación de profesorado y, en general, la acción docente, requiere un ejercicio constante de introspección, resiliencia y gestión emocional en donde el estrés, la presión y la flexibilidad se transforman en una necesaria creatividad tanto de los tutores (académico y profesional) como del estudiante en formación.

De acuerdo con Fernandes (2011), la supervisión o tutorización pedagógica es un proceso y, por tanto, se desarrolla de manera continua a lo largo de los meses de prácticas, pasando por etapas que deben ocurrir respetando los intervalos de tiempo que permitan al estudiante comprender el proceso que vive en el contexto de las prácticas, así como aprender a reflexionar a partir de sus propias experiencias individuales y colectivas. Todo ello con el fin de que pueda analizar y evaluar el proceso teórico-práctico en busca de una reflexión crítica que posibilite la transformación. Así pues, el miedo y la incertidumbre inicial en un periodo de prácticas en educación es proveniente de la ilusión y la complejidad de esta profesión; sin embargo, ha de ser atendido y escuchado para que no se traduzca en un catalizador limitante del disfrute y enriquecimiento que toda experiencia y contacto con la realidad laboral ofrece.

El proceso de tutorización conforma, por consiguiente, un espacio esencial para el diálogo que promueve la obtención de herramientas y estrategias que ayuden al estudiante a validar sus emociones en una respuesta y gestión asertiva de las mismas, pues existen evidencias que relacionan las competencias sociales/emocionales de los docentes y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su primer contacto con el aula (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Frente a la importancia del desarrollo emocional en los estudiantes desde las primeras tomas de contacto con la docencia, el presente relato pretende dar a conocer las etapas metodológicas y herramientas utilizadas para llevar a cabo el Proyecto de Innovación CEAMFIP dentro de este marco de proceso de tutela académica. Se expone la experiencia vivencial referida al proceso de acompañamiento, tutorización y desarrollo de las emociones, durante el primer año de prácticas curriculares en colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid, de 5 estudiantes del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad

¹⁰ Tutora y estudiante de prácticas, respectivamente.

Autónoma de Madrid, 3 haciendo el prácticum en Educación Infantil y 2 en Educación Primaria, abarcando el periodo de prácticas académicas del 1 de febrero al 28 de mayo de 2021.

Entre los estudiantes, con edades comprendidas entre los 21 y los 23 años, encontramos a cuatro alumnas identificadas con el género femenino y a un alumno identificado con el género masculino. De dichos estudiantes, dos de las alumnas de la etapa de E.I. estaban en el mismo centro y aula y los alumnos de la etapa de Educación Primaria en centros análogos. Debido a la protección de datos, solo se van a presentar extractos de los *Emociodiarrios* de 4 estudiantes a los cuales vamos a nombrar como: Estudiante A, B, C o D.

La acción tutorial y acompañamiento del prácticum: aspectos metodológicos y herramientas para el desarrollo de las emociones.

Expuesto lo anterior, el primer contacto con los estudiantes, además de resultar en una presentación y vinculación inicial, es determinante para definir los canales de trato, mecanismos de trabajo y aclarar los interrogantes iniciales de los alumnos; pues estos se encuentran vulnerables y sin un conocimiento claro de los procesos de comunicación con el centro y el envío de documentación inicial.

Por ello, y dada su relevancia, hubo un primer acercamiento a los estudiantes por correo electrónico que, desde la perspectiva del estudiantado, sirvió para bajar la tensión y la incertidumbre en torno a quién iba a ser el/la tutor/a académico. De igual modo, y en el mismo correo, se propuso fijar una fecha común para un primer encuentro virtual mediante la plataforma Microsoft Teams que serviría, además, para presentar y visualizar los materiales de trabajo a través de una plataforma ya conocida por los estudiantes, debido al periodo de confinamiento y clases *online*.

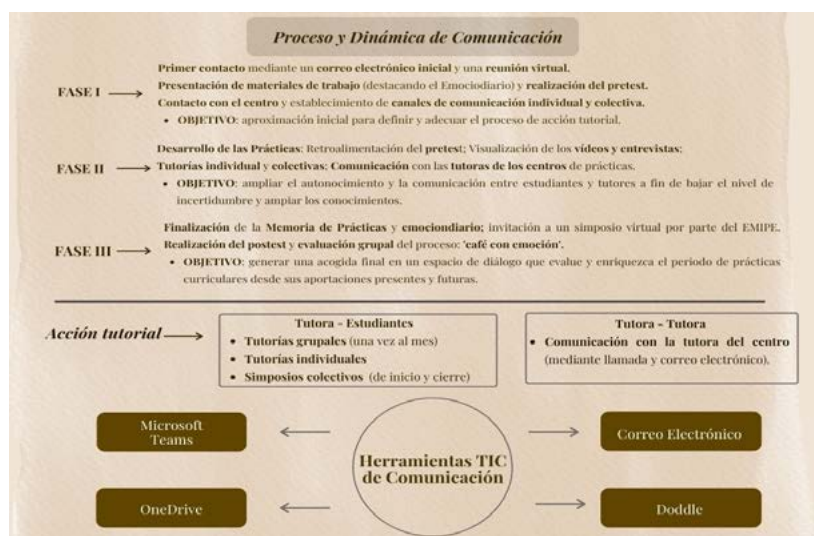
Así pues, el primer contacto online sirvió para que la tutora y los estudiantes pudieran conocerse y poner en marcha una toma de contacto donde la confianza, empatía y profesionalidad docentes sean los puntos clave de la acción tutorial (Fernandes, 2012). Después de la presentación de la tutora, cada estudiante ha tenido la oportunidad de compartir, además de sus datos personales, sus sentimientos y dudas iniciales disminuyendo el grado de incertidumbre y ansiedad normal entre la primera toma de contacto entre tutores y estudiantes. A continuación, se presentó el material de trabajo que serviría de guía durante el periodo de prácticas, así como la característica y relevancia del Proyecto para una formación más allá de la pedagógica. Por otra parte, a partir del encuentro virtual, se concretó la fecha de otra reunión más próxima al periodo de inicio de las prácticas, bajo una previa lectura por parte de los alumnos del material introducido con anterioridad y de los documentos orientativos para, de este modo, definir el contacto inicial con los centros educativos.

Procede destacar que, como respuesta al correo electrónico de la tutora, los propios estudiantes, que se conocían al pertenecer al mismo grupo-aula, generaron sus propias estrategias de comunicación como, por ejemplo, la creación de un grupo de WhatsApp o el uso de la plataforma Doodle –a través de la cual establecieron contacto para la toma de decisiones grupales–. Además, los alumnos, de manera autónoma, definieron portavoces para unificar la conversación con la tutora y se promovió, sin saberlo, una conexión que sirvió de anclaje emocional para la expresión y validación de emociones entre iguales que se encontraban viviendo una misma experiencia.

Por otra parte, una vez se estableció el contacto y se afianzó el trabajo inicial con la tutora académica, se invitó a los estudiantes cuyos tutores participaban en el Proyecto CEAMFIP a participar en un Simposio Virtual en el que se explicaría la finalidad de las herramientas propuestas, integradas en el proyecto, desde la motivación y la invitación al disfrute de dicho periodo formativo y, sobre todo, desde su valor académico. No obstante, por cuestiones personales, pudo asistir únicamente una de las alumnas que sirvió de portavoz para el resto resultando, para ella, una experiencia muy gratificante y acogedora.

Ya próxima la fecha de comienzo del periodo de prácticas, y nuevamente a través de Microsoft Teams, se profundizó acerca de las fases, los recursos y los materiales que servirían de herramientas en la gestión emocional interna y el desarrollo de la propia Memoria de Prácticas; presentándose, en mayor detalle, el recurso del *Emociodiario*, los vídeo-ejemplos de casos de aula, entrevistas, consejos y un cuestionario inicial sobre estilos de afrontamiento, en forma de pretest cuyo objetivo era el de informar al estudiante y la tutora del punto inicial en el que se encontraba el estudiante respecto a su conciencia emocional y respuesta asertiva para, posteriormente, establecer objetivos conjuntos de trabajo. Una vez tratados estos datos y debido a los códigos utilizados en este tipo de investigación, ha sido posible que cada tutor pudiera dar el *feedback* sobre las necesidades de mejoras de afrontamiento de sus estudiantes.

En general, esta fue la estructura desarrollada presentada en la acción tutorial:



Fuente: elaboración propia.

Dada la novedad de los recursos y la cantidad de fases, en un primer instante, los estudiantes reaccionaron con un gran número de interrogantes, al no conocer la dinámica de escritura de un *Emociodiario* ni la carga que este supondría, aunque, según iban visualizando ejemplos y aclarando los medios de entrega, destacando el área de Bloc de Notas de Microsoft Teams, este sentimiento cambió y derivó en una mayor aceptación; aunque aún existía alguna reticencia por parte de una minoría al aproximarse a este como una tarea más sin mayor finalidad.

Durante la reunión, y dada la proximidad temporal del inicio del periodo de prácticas, se definió que tanto la tutora como los alumnos se pondrían en contacto con el colegio para, de este modo, establecer un primer acercamiento, facilitar al centro los datos de contacto, concretar los horarios de prácticas y, asimismo, reducir los nervios iniciales de los alumnos. También se dialogó en torno a posibles formas de presentarse y estrategias para identificar y canalizar las emociones o atender a situaciones disruptivas que al principio podían generarse, y se asignó como tarea el contestar al pretest, anteriormente mencionado, así como visualizar los primeros videos y entrevistas preparados en el marco del Proyecto de Innovación CEAMFIP a fin de posibilitar herramientas eficaces para el buen desarrollo de los primeros días de prácticas en los centros:

‘Sé que estas prácticas conformarán uno de los mayores anclajes de crecimiento personal. Expuesto lo anterior, cómo no ilusionarse, no sentir nervios, no dudar; pero, ante todo, no soñar con dejar huella en la propia búsqueda de mi identidad educativa en un aula. Así pues,

me equivocaré para aprender, incorporaré nuevos conocimientos y actitudes de manera constante e incluso la emoción desbordará; porque es la empatía aquello que nos brinda la oportunidad de conocer a través de la mirada del otro y la emoción los argumentos de la razón'
– Extracto de un Emociodiario – Estudiante A.

Una vez se hubo contestado el pretest fueron enviadas a los estudiantes sus respectivas puntuaciones y la explicación asociada a las mismas para que, de manera individual, y posteriormente a través de una tutoría, el estudiante, desde el plano metacognitivo, pudiera escribir «Mis retos y desafíos» con el fin de registrar en el Bloc de notas las actitudes que planteaba modificar a lo largo de los meses de práctica, registrando, asimismo, en el Emociodiario, una reflexión en torno a la percepción individual en cuanto al punto de gestión inicial y anticipación de respuestas. De esta manera, se genera una consciencia y reconocimiento emocional por parte del estudiante y un trabajo activo hacia la mejora individual:

'Retos y objetivos antes de tener resultados

- 1. Quiero aprovechar al máximo esta experiencia absorbiendo toda la información y los recursos facilitados por mi tutora y por los niños y niñas.*
- 2. Ganar confianza en mí misma.*
- 3. Aclarar mis ideas y darme cuenta si realmente quiero ser profesora y valgo para ello.*
- 4. Disfrutar de todo lo bueno que me pueden aportar los alumnos de 3 años.*
- 5. Aportar los conocimientos que he aprendido durante la carrera y reforzarlos con la práctica'*

Extracto de un Emociodiario – Estudiante C.

También fue de gran ayuda que el estudiante que así quisiera pudiera pensar en sus debilidades y fortalezas (en forma de análisis DAFO) y los puntos de su personalidad que anticipaba como posibles amenazas y en los que se

tendría que enfocar, al servir como oportunidades importantes en el proceso de prácticas.

DEBILIDADES

Alto nivel de empatía

Sensibilidad emocional

AMENAZAS

Perfeccionismo

Catastrofismo

FORTALEZAS

Creatividad

Sentido de responsabilidad

Compromiso

Resiliencia

Perseverancia

Extroversión

OPORTUNIDADES

Experiencia en campamentos

Formación multidisciplinar

Fuente: Emociodiario Estudiante A.

De acuerdo con Blanchard y Fernandes Procópio (2021, p. 3) es en esta fase de prácticas que el futuro profesor comienza a construir su propia imagen como educador y, por ello, es necesaria “la autorreflexión y desde la imagen que le devuelven los demás, analizando su modo de pensar, sentir, hacer”. La conciencia de sí mismo y de sus emociones es el primer paso para el desarrollo personal y consecuentemente profesional:

‘Todo el proceso de reflexión, crecimiento y autoevaluación que he experimentado en estos meses gracias al emociodiario me ha ayudado bastante a conocerme un poco mejor y a dedicar un tiempo en mi día a día a pensar sobre las cosas que me ocurrían en el ámbito profesión, pero, también en el familiar’. Extracto del Emociodiario - Estudiante B.

En esta misma línea, los estudiantes, de forma semanal y nuevamente en su Emociodiario, eran los encargados de autoevaluar el cumplimiento de los objetivos, planteados a partir de la reflexión y valoración de las puntuaciones obtenidas en el pretest; favoreciendo una consciencia activa en torno

a la gestión emocional propia y un posterior diálogo con la tutora sobre la adecuación y el alcance de estos:

A continuación, expongo algunos de mis objetivos:

Rumiar: Escribir los errores que cometa para que me sirvan de aprendizaje, pero no volver a recordarlo tras ello.

Rumiar: Escribir la solución o una posible solución al problema.

Culpa propia: Examinar los errores y saber quiénes han sido participantes de ellos, de esta manera no tiene por qué recaer la culpa solo en mí

Aceptación: Asumir los errores que vengan y aprender de ellos.

Fuente: Emociodiario Estudiante C

Una vez el estudiantado comenzó su periodo de prácticas se promovió el contacto más autónomo, siendo los alumnos aquellos que pedían las tutorías individuales y sirviendo el Emociodiario como registro para detectar carencias, dificultades o posibles problemáticas que exigían de un diálogo individual o la acción tutorial; empleando el color como medio para identificar las emociones a destacar por parte del alumno. No obstante, de manera mensual se realizaban reuniones generales en las que compartir experiencias e, inclusive, entre los alumnos con centros cercanos, realizaban coaching entre iguales (Rodríguez Marcos et al., 2011) y registraban, en su memoria, gracias a las herramientas de trabajo propuestas, el análisis de sus experiencias y respuestas.

También la visualización de vídeos, entrevistas y consejos posibilitaron la toma de conciencia sobre las diferentes demandas de los centros y los posibles desafíos con los tutores y alumnado:

‘He podido utilizar algunas de las estrategias propuestas en los vídeos y entrevistas y esto me resultó interesante a la hora de tener una respuesta rápida y efectiva para solucionar problema del día a día junto a los niños y mi tutora ... también he aprendido a respirar para tranquilizarme, pensar positivo y aprender algo de todos mis errores y esto me ha hecho crecer como persona’ Extracto del Emociodiario - Estudiante D

Asimismo, la comunicación entre la tutora académica y la de centro era fluida, intercambiando llamadas de teléfono para compartir impresiones y el estado de los estudiantes. Esta comunicación resultó, además de ser una información muy valiosa para conocer la situación de los estudiantes en el centro de prácticas, un anclaje emocional para los discentes que se sentían

apoyados, escuchados y que su implicación se proyectaba en resultados reconocidos; bajando así la ansiedad ante la calificación.

‘También me gustaría destacar que gran parte de las buenas sensaciones que tengo en mis prácticas de manera habitual, se deben a la confianza y buenas palabras y retroalimentación que me devuelve mi tutora. Ella está siempre ahí para comentar conmigo mis puntos fuertes y aciertos y eso hace que pueda reflexionar sobre lo que hago de una manera más abierta, favoreciendo mi alegría y positivismo.’ Extracto del Emociodiarario - Estudiante B

No obstante, se ha de recalcar que el que tuvieran su propia comunicación interna a veces resultaba contraproducente, pues se resolvían dudas entre ellos dando menor cabida a la petición de tutorías; denotándose, en consecuencia, distintos tipos de implicación. En otro orden de ideas, aquellos estudiantes que entendían o se aproximaban a los trabajos escritos como meros documentos de registro que únicamente servían para una posterior calificación, se apoyaban en mayor grado en los grupos de WhatsApp propios que en la petición de tutorías, pues lo consideraban un medio de comunicación más rápido y flexible a sus horarios. En este sentido es fundamental hacer hincapié junto a los estudiantes sobre el carácter procesual de la evaluación. De esta manera, y para evitar que los futuros acompañamientos sean marcados por este error, se pueden proponer encuentros colectivos o individuales con pautas concretas, pero con espacios para las dudas y reflexiones personales.

Por último, para finalizar el periodo de prácticas, ya puestas las calificaciones de los tutores de centro, realizamos, a nivel interno, para así favorecer la privacidad y el *rapport* comunicativo, un ‘Café con Emoción’ en el que se pretendía compartir de manera grupal, distendida, y sin ningún tipo de presión, mediante videollamada, lo recogido en el Emociodiarario, las impresiones de los colegios, las conclusiones finales asociadas al crecimiento docente y personal de cada estudiante mediante la implementación del Proyecto –validado por una segunda respuesta al cuestionario en donde se reflejaba la progresión de todos los alumnos – y, a su vez, compartir las posibles mejoras del proceso de tutorización, de los mecanismos de trabajo y comunicación empleados. Por último, constituía también un momento en el que agradecer el trabajo colectivo que se dio por parte de todos los implicados. El cartel (ver Figura 1) elaborado por la tutora fue enviado por correo electrónico como invitación a este momento distendido de relax, pero también de evaluación personal y del proyecto. Todos los estudiantes pudieron participar y de esta manera finalizó el proceso de tutorización.



Figura 1. Cartel invitación para el encuentro 'Café con emoción'

Consideraciones finales

En cuanto a la Memoria de Prácticas, donde también fue incluido el Emocionario, se planteaba en todo instante sanar las inquietudes provenientes de la relación teórico-práctica colaborando para una aproximación personal y profesional hacia una educación de calidad que, inherentemente, se ha visto reflejada en el documento en la creatividad y la fluidez del pensamiento crítico presente. Para ello, se utilizó la plataforma OneDrive, vinculada al correo institucional de cada estudiante, siendo este proceso de seguimiento intensivo y constante para que resultara un trabajo diario y el producto reflejara lo aprendido y aplicado desde los marcos de racionalidad académica que deben fundamentar toda decisión educativa. Las mayores dificultades se concentraban en el desarrollo y aplicación de la Unidad Didáctica, necesitando, por parte de algunos estudiantes, varias sesiones de apoyo y orientación académica y esto supuso un incremento de tutorías individuales.

Como consecuencia del trabajo de tutorización, facultado por el Emocionario como agente intermediario para el diálogo tutora-alumno/a, a dos de los cinco estudiantes se les solicitó Matrícula de Honor y, al final de todo el proceso de preparación de los requisitos necesarios para esta proposición, a una de las estudiantes le fue contemplada esta mención. Ha sido un gran reto, debido a todas las dificultades que supone preparar una candidatura de esta naturaleza y estar a la altura de las exigencias de este premio, pero ha valido la pena haber participado y la interfaz con el proyecto de Innovación posibilitó una importante contribución.

Relativo al Proyecto CEAMFIP queda clara su eficacia para la conciencia y el desarrollo de las emociones en los estudiantes en período de prácticas. Las estrategias y metodologías utilizadas evidencian un aumento del Afronta-

miento General de los estudiantes con la disminución de los ítems negativos rumiar, catastrofismo, culpabilización y, también, aumento en los ítems positivos de planificación, poner en perspectiva, afrontamiento, centrarse en lo positivo.

Fue de gran valía la aplicación del *pretest* y *postest* para la conciencia de las debilidades y fortalezas emocionales de los estudiantes. Los resultados muestran una disminución en los ítems de culpabilización (a sí mismo y a los demás), rumiación, catastrofismo y aceptación para un aumento en los aspectos positivos tales como: centrarse en lo positivo, reevaluar la situación, poner perspectiva y planificar. Todo esto ha posibilitado que los 5 estudiantes presentasen un aumento en el Afrontamiento General siendo este aumento de 2 a 9 puntos. En el pretest 3 de los 5 estudiantes presentaban un resultado menor que 30 en la escala de afrontamiento, mientras en el postest todos presentaban resultados entre los 30 y los 40, destacando a 2 estudiantes con la mayor puntuación de la escala (40).

De esta manera, el Emociodiario, resultó una herramienta que, finalmente, tuvo una gran acogida, trascendencia y proyección en el progreso madurativo y profesional del alumnado:

‘Desde una valoración personal, el Emociodiario ha supuesto un mecanismo de expresión hacia la posterior valoración de mis emociones, en un ejercicio de gestión, puesta en perspectiva y, sobre todo, de reflexión en torno a la actuación y el porqué de estas. En otras palabras, escribir de forma semanal mis sentimientos, asociados a las situaciones vividas, ha sido un medio de propiocepción emocional con base en el aula y en mi desarrollo personal. Es decir, el Emociodiario me ha permitido nombrar emociones y otorgar un lugar a pensamientos que, al ser exteriorizados, también han sido abrazados en lugar de enquistados. Análogamente, al ser pensamientos escritos, en lugar de ser retroalimentados en mi cabeza, he podido sintetizar los mismos centrándome en los aspectos vitales o realmente relevantes y, a su vez, en la actitud y el lenguaje al redactarlos; condicionantes del enfoque de respuesta y la magnitud de reacción y/o somatización de la ansiedad. Además, he podido valorar mis logros, darles cabida y desarrollar mi autoestima en registro de estos’ – Extracto de un Emociodiario – Estudiante A

Sobre las dificultades en realizar los registros de las emociones:

‘Ha sido una experiencia agradable, aunque algunas semanas con tanto ajeteo costaba un poco más sacar ese hueco para dedicarlo a la reflexión y el análisis de todo lo que me sucedía en el cole, cómo lo

afrontaba y cómo me sentía. Al principio me costaba bastante porque no suelo dedicar nada de tiempo a hacer estos análisis tan en profundidad de todo lo que hago, pero, al final, sí que creo que me ha podido enriquecer y aportar algo bastante importante de cara al futuro y, es poder estar seguro de lo que siento y no dejarme influenciar por situaciones o momentos puntuales antes de tomar decisiones' Extracto del Emociodiario - Estudiante B.

Además, procede destacar que, gracias a la garantía de anonimato de los datos y las conversaciones individuales con la tutora, los estudiantes se sintieron más seguros a la hora de expresarse:

'Al ser un registro confidencial, que respeta la intimidad personal, y está asociado a la lectura del tutor/a de prácticas, la lectura, bajo parámetros de privacidad, de un agente cuya función es la de ser apoyo y guía durante las prácticas, avala el trabajo en la gestión de la emoción en una búsqueda conjunta de recursos y en una disminución del catastrofismo subjetivo asociado a los eventos y/o problemáticas emergentes en el día a día de un aula' – Extracto de un Emociodiario – Estudiante A

En síntesis, el periodo de prácticas con la implementación del Proyecto CEAMFIP desde el trabajo y el diálogo constante educando-educador ha promovido una praxis de reflexión y acción que se ha traducido en un crecimiento personal y de la gestión emocional, denotado en los resultados de los instrumentos de análisis cuantitativo que, sin duda, permitirán abordar la práctica docente futura desde la propia introspección y la puesta en perspectiva.

Referencias

Blanchard, M. y Fernandes Procópio, L. (2021). Claves y procesos para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial'. *Revista Acta Scientiarum. Educação*, v 43, e56997. ISBN online: 2178-5201. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>

Cejudo y López-Delgado. (2018). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista de los Psicólogos de Educación*, 23 (1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

Fernandes, L. (2011). Supervisão Pedagógica como fonte de estresse: um olhar comparativo entre Portugal e Brasil. *Tesis de Doutoramento*. Universidade de Aveiro-Portugal (346p). <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8783/1/6103.pdf>

Fernandes, L. et al, (2012). O Stress no Estágio da Prática Pedagógica: contributos do supervisor do supervisor de Portugal e do Brasil. *Educativa- Revista de Educação*, Goiânia-Brasil, 323-337. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v15i2.2527>

Rodríguez, A. (dir.), Esteban, R.; Aranda, R.; Blanchard, M.; Domínguez, C.; González, P.; Romero, P.; Sanz, E.; Mampaso, A.; Vitón, M.J.; Pérez, P. y Messina, C. (2011) Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379

Relatar emociones para gestionarlas

Gema de Pablo González

Introducción y contexto de la experiencia

La experiencia que aquí se presenta se refiere al proyecto “Competencia emocional del alumnado de magisterio: Materiales para la formación Inicial desde el Practicum (CEAMFIP)”. La incorporación a este proyecto partió de la idea de que existe una fuerte relación entre el aprendizaje y las emociones. No puede existir aprendizaje sin emoción, comenta Mora (2014), y esto es bidireccional. Es decir, para encender el aprendizaje hace falta emoción, pero además una mala gestión emocional puede interferir en el aprendizaje. Para bien y para mal, todo aprendizaje está vinculado a las emociones, y es esencial conocerse y gestionarse para poder sacar el máximo partido de cualquier experiencia.

La implementación de este proyecto en un periodo tan importante en la formación de maestras y maestros como son las prácticas es un paso esencial en la consideración que han de tener éstas en su desarrollo como docentes. Además, poner el foco en el ámbito emocional hace que las prácticas sirvan realmente para enfrentarse a todos los temores, dudas e inseguridades que cualquier persona podría tener ante una situación novedosa como es este período.

A continuación, se presenta la puesta en práctica del proyecto durante el periodo de prácticas de dos alumnas, una del grado de maestro/a en Educación Infantil (en adelante EI) y otra del grado de maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria (doble grado, en adelante DG).

Las dos estudiantes realizaron sus prácticas curriculares durante el segundo semestre en centros de la Comunidad de Madrid. Todas las tutorías se realizaron por la plataforma Microsoft Teams, debido a la situación de pandemia. Se mantuvieron, además, comunicación a través de correo electrónico asiduamente.

Desarrollo de la experiencia

Se contactó con las dos alumnas de prácticas a través de email para presentarles la posibilidad de participar en el proyecto CEAMFIP. Ambas mostraron su acuerdo con dicha participación e, inicialmente, la valoraron con altas expectativas. Ambas expresaron que la gestión de emociones es una tarea pendiente en su formación, a la vez que muy necesaria, por lo que el inicio de la experiencia fue muy bien recibido.

A partir de ahí, se les envió la invitación a participar en el Bloc de Notas de la plataforma Microsoft Teams donde se volcaron todos los documentos e información sobre el proyecto. En dicha herramienta se planteó la siguiente estructura:

1. Biblioteca de contenidos, que contenía a su vez:
 - 1.1. Introducción
 - 1.2. Emociodiario
 - 1.3. Emoteca
 - 1.4. Material de trabajo

Este bloque era principalmente informativo, y presentaba toda la información sobre el proceso a seguir, además de presentar materiales y referencias bibliográficas para poder documentarse a lo largo de todo el proceso.

2. Carpetas de cada alumna, se creó una carpeta en el Bloc de notas para cada alumna, que contenía:
 - 2.1. Autoevaluación
 - 2.2. Mis retos y objetivos
 - 2.3. Reflexiones casos
 - 2.4. Registros semanales

La primera sección, como se puede ver en la Figura 1, contiene toda la información sobre el proyecto, así como la solicitud para utilizar los datos recogidos durante el proyecto con fines de investigación. También se aportan opiniones de alumnado, entrevistas y las razones para utilizar el emociodiario. Además, se ofrecen en la Emoteca, recursos para la gestión de las emociones y alguna información práctica que puede servir de guía al alumnado en la elaboración del portafolio de prácticas o cómo escribir el emociodiario.

_Biblioteca de contenido		Competencia emocional
Introducción		Las emociones
EMOCIODIARIO		Conciencia emocional
Emoteca		Regulación emocional
Material de trabajo		

Figura 1. Estructura de la Biblioteca de contenido en el Bloc de Notas de Teams

En la segunda sección se encuentran los apartados para el desarrollo del trabajo del alumnado tal y como se señala en la Figura 2. Hay una parte de Autoevaluación con un enlace al cuestionario de Competencia Emocional;

Mis retos y objetivos, donde el alumnado había de rellenar qué esperaba conseguir; reflexiones sobre los casos propuestos y registros semanales para ir reflexionando sobre su práctica en el centro y su ejecución a nivel de mejoras emocionales.



Figura 2. Estructura de área personal de alumna en el Bloc de Notas de Teams.

Una vez se presentaron los recursos, la supervisión y realización se hizo individualmente con cada alumna. Cada semana recogían sus experiencias y percepción emocional durante sus prácticas, reflexionando sobre qué estrategias sentían estar utilizando y cómo.

En las tutorías realizadas se hizo un seguimiento de cómo podían seguir mejorando sus competencias emocionales y sobre las propias reflexiones realizadas por las alumnas.

En la primera tutoría se les presentó el Cuestionario de Competencias Emocionales, explicándoles la finalidad de éste y cómo se había de rellenar. Una vez realizado se les hizo llegar su retroalimentación, así como las áreas a mejorar, mediante la plataforma. Además, se realizó otra tutoría para saber si tenían dudas en cuanto al feedback recibido y cómo podían utilizar los recursos al servicio de dicha evaluación.

Posteriormente se realizaron más tutorías vinculadas a las prácticas y para comentar lo que se iba recogiendo en el emociodiario. A pesar de contar solo con dos alumnas, la ejecución y dedicación de cada una ha sido desigual, siendo una de ellas la que más ha destacado y aprovechado la experiencia.

Evaluación de la experiencia

En términos generales, la experiencia ha resultado muy gratificante y positiva para el alumnado y también para mí, como tutora de prácticas. Pese a que el alumnado manifestó que le faltaba tiempo para poder profundizar en los recursos, el balance final ha sido muy positivo puesto que ambas alumnas, especialmente una de ellas, ha manifestado que le ha servido de mucho y que aprovechará y utilizará en el futuro todo lo aprendido. Esta alumna quiso dejar por escrito su evaluación personal sobre su experiencia en el proyecto, que se expone a continuación:

Empezaré diciendo que la profesión de Maestro/a es la más importante, o una de las más importantes en cualquier sociedad. Sin esta profesión otras no podrían brotar, y es por ello por lo que debemos de dar importancia al proceso de formación de los mismos y a los procedimientos que se llevan a cabo. En mi caso soy profesora de Educación Infantil, y en este último año he tenido la oportunidad de trabajar en uno de los proyectos que reman y dan importancia a esta realidad.

Me gustaría hacer mención a la docente que me propuso esta gran idea, Gema de Pablo, quien ha tutorizado todas mis prácticas, curriculares y extracurriculares. Aprovecho para agradecerle su gran trabajo de apoyo, dedicación y entrega. El primer día que Gema presentó el planteamiento sobre la elaboración de un emociodiarario para identificar las emociones que pueden presentarse a lo largo del proceso de las prácticas docentes, me pareció una idea estupenda.

Considero que la mayoría de las personas no logramos identificar bien nuestras emociones y, en consecuencia, muchas veces hacemos una mala gestión de ellas. Con esta propuesta, he podido ver mis necesidades a través de los momentos de reflexión en los cuales recordaba mis experiencias y sentimientos vividos en cada semana. Personalmente, la elaboración del emociodiarario la llevé a cabo al final de cada semana, lo que me permitía descartar detalles simples y centrarme en los momentos más importantes del día a día. Este ejercicio me ha brindado la posibilidad de analizar mi trabajo en el aula desde una perspectiva personal, haciendo visibles mis puntos fuertes y mis puntos débiles.

Asimismo, debo destacar que los materiales elaborados para el proyecto resultaron de gran ayuda, ya que eran muy significativos y captaban la atención debido a su estilo y su personificación, haciendo que las situaciones fueran reales. También, los formularios realizados al principio y final de esta propuesta hicieron que reflexionara acerca de varios aspectos en mi vida personal. Al inicio de todo este proceso había cosas que no me planteaba, sin embargo, al realizar el cuestio-

nario final y con el feedback recibido, he podido percibir mis carencias en relación a algunas competencias socioemocionales.

Por otro lado, en vista de sucesivas versiones, y teniendo en cuenta la importancia que esta propuesta tiene en el resultado, desde mi punto de vista, podría decir que sería interesante incorporar alguna parte en la memoria de prácticas. Es decir, quizás el emociodiario podría sustituir o añadir algún apartado en el documento de la memoria de prácticas. De este modo, deja de ser algo extraordinario y puede que se dedique más tiempo a su elaboración.

Para terminar, me gustaría dar mi enhorabuena a las autoras del proyecto, y recomendar a cualquier alumno/a de cualquier etapa docente, la participación en el mismo. Mi experiencia en las prácticas ha sido mucho más guiada y valorada gracias a esta actividad de reflexión y análisis.

Con respecto a la otra alumna, hay que destacar que participó rellenando el emociodiario puntualmente, sin embargo, le costó más seguir todo el proceso por falta de tiempo. En la última tutoría manifestó que le había servido de gran ayuda pero que al tener muchas tareas y poco tiempo (se trataba de una alumna de Doble Grado), no había podido sacar todo el provecho a los recursos.

Por otra parte, se ha de destacar que la tutoría de las prácticas utilizando los recursos del proyecto, y poniendo el foco en el ámbito emocional, genera una mayor vinculación con el alumnado haciendo que dicha tutorización se convierta en algo más personal y útil. Es importante señalar, asimismo, que una buena tutorización también bebe de la cuestión emocional. Volviendo a la introducción de esta experiencia, el aprendizaje está fuertemente vinculado a la emoción, tanto en las personas que enseñan como en las que aprenden. Poner en el centro esta cuestión hace que el proceso de aprendizaje sea más completo, realista y gratificante para ambas partes.

Sería, por tanto, imprescindible reconsiderar la realización de las prácticas en los diferentes grados de magisterio desde esta óptica. Poner en el centro a la persona que realiza estas prácticas, apoyando y aportando herramientas para convertir su aprendizaje en algo con impacto real en su formación académica. De acuerdo con el Informe sobre el futuro del trabajo (2020) del Foro Económico Mundial algunas de las competencias más demandadas en las empresas son la capacidad de pensamiento analítico, la innovación, el pensamiento crítico, la creatividad, la originalidad y la resiliencia (World Economic Forum, 2020). Consideramos, por tanto, que aprender competencias socioemocionales vinculadas con el futuro laboral aporta un aprendizaje mucho más adaptado al mundo actual y que está por venir.

Referencias

Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Una mirada a las competencias emocionales de los estudiantes durante su formación en el prácticum

Carmen Andrés Viloría

Contextualización de la experiencia

Con este trabajo se pretende hacer una reflexión personal sobre la experiencia que se ha realizado durante el periodo de prácticas, conocido como prácticum, de una alumna del grado de maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria (doble grado, en adelante DG). La estudiante realizó sus prácticas curriculares en el segundo semestre en un centro público de la Comunidad de Madrid, durante 4 meses (16 semanas). Este año debido a la coyuntura actual de pandemia, en la tutela de la estudiante, no se ha podido visitar el centro educativo y las tutorías han sido de forma virtual a través de la plataforma Teams.

Descripción del proceso desde un acompañamiento emocional

La organización de la tutela del prácticum comenzó antes de que la alumna iniciara su período de prácticas. Se ha cuidado la planificación y desarrollo del proyecto emociodiarario con el objetivo de ayudar a los estudiantes en prácticas a desarrollar su competencia emocional a través de la reflexión crítica sobre las situaciones vividas en las prácticas, así como a promover su autorreflexión sobre las emociones que le surgían y las estrategias que utilizaba. Toda la información para la estudiante se ha realizado a través de la plataforma Teams, se creó un equipo denominado «prácticum». En un primer encuentro con la estudiante, en una tutoría virtual, se establece el compromiso de compartir sus vivencias emocionales. Se dio información sobre la estructura del «bloc de notas de clase» donde podía acceder a materiales, entrevistas, *tips* diseñados para el proyecto que la podían ayudar en sus reflexiones. Para que estas prácticas externas tengan un verdadero impacto en su formación, se insiste en la importancia que tiene la escritura semanal de su emociodiarario.

La estudiante propuso como espacio de intercambio, durante la tutela, utilizar Google drive para la narración de su reflexión semanal en un documento personal al que yo podría acceder; igualmente, yo lo leería y la acompañaría en este recorrido cada semana planteándole comentarios que le pudieran guiar y ayudar a profundizar en uno de los procesos más enriquecedores en la formación personal de los maestros, sus estrategias emocionales. Cada estudiante tiene unos rituales con los que se siente cómodo para trabajar y mi objetivo era poder «conectarnos», crear un «lazo emocional virtual» facilitándole la herramienta que ella prefería.

Antes de iniciar las prácticas en el centro educativo, se pidió a la estudiante, por un lado, responder a un cuestionario para poder conocer su competencia emocional y evaluar sus estrategias de afrontamiento. Y, por otro lado, se recomendó escribir qué esperaba de este prácticum. Los estudiantes tienen claramente un bagaje experiencial y el interés de este cuestionario «pre» es que la alumna tome conciencia y ponga a funcionar las estrategias adaptativas que tiene, que las desarrolle, que las amplíe y las afiance. Estas estrategias adaptativas tienen el significado de que se reconoce lo que siente, se identifica y se acepta la emoción, de tal forma que su sentir no perturba ni su bienestar emocional, ni físico, ni el ejercicio de sus prácticas. Igualmente, el cuestionario permite cribar y tratar de eliminar estrategias no adaptativas que no le ayudan a gestionar adecuadamente emociones, realizar su tarea y sentirse bien, lo que le perjudica su bienestar físico y emocional durante sus prácticas.

La herramienta del cuestionario y la narración de sus expectativas sobre este prácticum ha permitido sugerirle puntualmente el visionado de algún caso en concreto o una entrevista, alguna lectura de artículos o la realización de alguna de las actividades interactivas tratando de que le fueran útiles para los objetivos propuestos y, poco a poco, conseguir «emocionar» y sembrar en ella un espacio de reflexión sobre sus emociones durante el proceso formativo del prácticum. La mirada de esta alumna, sobre estos materiales interactivos de apoyo, «microhistorias», han sido útiles y han supuesto un impulso para empezar a comprender y tener en su cabeza la sensibilidad por lo que se siente cuando otros hablan.

A nivel personal, me sentí muy bien después de ver alguna de las experiencias en los casos. Cada persona es un mundo, es muy difícil encontrar la fórmula 'mágica', pero esos casos me han invitado a reflexionar sobre las situaciones y emociones que vivían otras personas y toda la semana he tenido el video rondando en mi cabeza.

Esta consideración inicial resulta interesante ya que una de las aportaciones del proyecto ha sido justamente enriquecer y diversificar la experiencia formativa de los estudiantes dándoles la oportunidad de examinar y reflexionar sobre distintos casos simulados y experiencias reales donde se reflejaban vivencias emocionales que han vivido otras personas, con las que estamos tratando de familiarizarles.

Una vez comenzadas las prácticas, la estudiante mostraba su inquietud personal por escribir su emociodiario, pero no acababa de entender mis sugerencias y anotaciones. Soy plenamente consciente de que conseguir escribir, de forma reflexiva, sobre emociones y sentimientos requiere tiempo, no siempre es cómodo, ni mucho menos es fácil. Quizás, en algunos momentos,

los estudiantes lleguen a preferir no centrar la reflexión en uno mismo, bien por miedo, cansancio o por falta de hábito.

En un principio no comprendía muy bien la función de este diario, pues consideraba que ya reflexionaba de manera concreta todo lo que me sucedía.

Ha implicado un proceso en el que a la estudiante se le transmitían recomendaciones, se le insinuaba que en sus reflexiones pudiera reemplazar la descripción por la reflexión, incorporara pensamiento y emoción y uniera sus creencias y emociones. Para esto, se seleccionaban varios párrafos de su narración y, en ocasiones, le cuestionaba o le pedía que se explicara más, tratando de que identificara qué le había sorprendido, cómo se había sentido, qué le había parecido, cómo le había afectado, qué le inquietaba, ... La idea era poder establecer una rutina semanal de diálogo y provocar más su reflexión, que le obligara a pensar más sobre sus estrategias emocionales de cara a que pudiera conocerse mejor y poner en marcha su proceso emocional interno. Ha sido un proceso «empeñoso» en dejar que afloren las emociones de la estudiante, y sus narraciones sí que van permitiendo reflejar la resignificación de situaciones donde va dando más peso a lo que siente:

1º “no sé describir muy bien lo que siento, porque no sé si lo que sentía eran nervios, miedo, alegría...”

2º “ahora entiendo los sentimientos que tuve en ese momento, me ha servido mucho pensar en ellos y en lo que he hecho, he aprendido a entender mis estrategias y las reacciones que eso causa en mi entorno. No puedo controlar las reacciones del resto, pero sí mi manera de gestionarlas, puedo reflexionar sobre mis emociones y, teniendo en cuenta todo esto, puedo buscar otra manera de actuar”.

En algunas semanas, no enviaba su emociodiario, se rompía la rutina semanal y de alguna forma era una desconexión de la retroalimentación que yo le hacía llegar. Tratando de comprender qué podía estar pasando le recordaba, a través de mensajes en Teams, la importancia de hacer el diario de forma semanal y comentaba que «tenía problemas con el ordenador», que lo escribía a mano, y lo enviaba después de varias semanas. Para mí, también ha supuesto aprender estrategias de afrontamiento emocional, tolerar la espera, la disponibilidad de la estudiante, no abandonar y continuar, no con la misma intensidad y frecuencia que yo quería. Sin embargo, en sus reflexiones finales, la estudiante refleja que ha adquirido cierto hábito para pensar y expresar sus emociones, y quizás defiende en sus argumentos su apertura

emocional como algo importante en su formación después de un tiempo y la distancia.

Esta capacidad de analizar que estoy descubriéndome ahora gracias a esta experiencia de pensar en mis emociones, me parece una oportunidad brillante de mejorar mi forma de ser.

He descubierto que mi punto fuerte (en ocasiones en las que quizás algo nuevo me producía cierta inseguridad) es analizar lo positivo y lo negativo, hacerme consciente de los límites y las dificultades, para poder abarcarlas de la mejor manera posible.

Conclusiones al final de la aventura

Como ya hemos señalado, durante la tutela de la estudiante hemos compartido vivencias y hemos dedicado un tiempo para poner en común reflexiones. Sentir que alguien te acompaña y te pregunta por tus sentimientos y emociones, desde mi experiencia, ha supuesto abrir posibilidades de relación y de conexión en un tiempo donde tutora-alumna no hemos podido vernos y sentirnos de forma presencial. Todo este interés por incidir en la formación personal y profesional de un maestro desde un acompañamiento emocional es también valorado por la estudiante.

Me veo diferente, me veo mejor, creciendo, aprendiendo y descubriendo nuevos interrogantes, nuevos retos para los que a veces no me sentía muy preparada y de probar de lo que soy capaz pese a no estar segura.

Evidentemente, desarrollar competencias emocionales implica ir evolucionando en actitudes hacia los demás, hacia uno mismo y hacia el entorno que nos rodea. Esto no sucede en unos meses, y tampoco puede reducirse a la herramienta del emociodiario sino que implica un proceso largo, costoso, pero también gratificante. Ser docente es una tarea complicada por eso es necesario tomar conciencia en torno a lo que se hace y se siente. El diario ha permitido a la alumna relatar y contar lo que consideraba oportuno sobre sus inquietudes, miedos y deseos permitiéndole sentirse más segura en su desarrollo profesional. La formación no pasa solo por las experiencias, sino por la reflexión y el aprendizaje en torno a ellas que se haya realizado.

Este tipo de experiencia me ha ayudado a no tener miedo a enfrentarme a muchas situaciones nuevas y difíciles que he vivido.

Me siento más segura a la hora de ponerme a trabajar.

Mis reflexiones y análisis de mis estrategias emocionales en diferentes situaciones, para mí, han sido reveladoras y me han ayudado a conocerme mejor.

Conocer, interesarme, conectar, encontrarme y acoger emocionalmente a esta estudiante y sus experiencias ha sido un proceso muy enriquecedor y gratificante, aunque no ha sido fácil mantener el contacto e intercambio de comentarios con ella a medida que avanzaba el tiempo de prácticas de la estudiante. He intentado, en los comentarios de devolución, ser especialmente cuidadosa y delicada, no juzgar, ser cordial, sabiendo que era importante no invadir un espacio de intimidad, su emocionalidad. Como tutora, consideraba que la comunicación semanal era el principal nutriente emocional de la tutorización, y quizás algunos de sus silencios me han hecho pensar si esta alumna estaba en desacuerdo, si no aceptaba mis palabras o no era un buen momento para escuchar lo que yo le decía por alguna circunstancia personal.

Considero que la propuesta del emociodiario es una propuesta para aprender, para crecer, para mejorar, para ir llenando la «mochila» de competencias emocionales, fundamentales para el buen desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Quizás sea, al final del camino del prácticum, donde los estudiantes ven el trayecto recorrido y se muestran más sensibles para comprender su comportamiento y sus estrategias emocionales, así como la satisfacción que se siente de haber hecho el emociodiario.

Todo este proceso de análisis y reflexión personal, que me ha servido para darme cuenta de la evolución de mis pensamientos, de cómo algunas de mis estrategias eran completamente negativas o incoherentes y ahora me he superado, todo esto no lo habría podido hacer de la manera tan personal en la que lo he hecho sin ayuda del emociodiario.

Para mí, como experiencia de tutela, ha sido mucho más que una tutorización, en muchos aspectos, ha sido una oportunidad para aprender y avanzar en mi constante curiosidad por el mundo emocional de las personas.

Atrévete a recordar. Docencia, emociones y memoria

Marco Ramos Ramiro

Fue toda una época

y qué época aquella.

Fue...

Un tiempo de inocencia.

Un tiempo de confianzas.

Hace ya tanto.

Debió ser en....

Conservo una fotografía.

Cuidad vuestros recuerdos.

Son todo cuanto os queda.

Paul Simon, *Bookends*

Para los estudiantes de magisterio el periodo de prácticas quizás sea la etapa más importante de su formación. Y quizás, también, la más esperada. Esta etapa, que consiste en sumergirse en la vida de un aula y una escuela, se desarrolla a lo largo del último semestre de la carrera. Durante este periodo suelen realizar un amplio abanico de actividades, tanto en la escuela como en la universidad. En la escuela son acompañados por un tutor, un maestro o una maestra en activo, de quien aprenden rutinas, «mañas» y maneras. Allí planifican actividades, elaboran materiales didácticos e imparten clases. No se trata de otra cosa que ponerse a prueba, vivir el oficio por primera vez, de sentir el latir de la enseñanza y la escuela. En la universidad, por su parte, también cuentan con la orientación de un profesor. De alguien que, como yo, trabaja con la intención de que los estudiantes piensen y ordenen la experiencia que están viviendo para que se reconozcan dentro de ella. Por esta razón, realizamos tutorías periódicas, donde los alumnos en prácticas hablan de su día a día en el centro e intercambian sus experiencias. Algunos además utilizan este tiempo para desahogarse. Por supuesto, se ofrecen consejos, pero también leemos algún texto y lo comentamos, se cuestionan las elecciones que se han puesto en práctica y los criterios que subyacen en ellas o las ideas y los afectos de los que parte cada cual, esos que tanto condi-

cionan nuestra práctica docente y la relación que mantenemos con nuestros estudiantes.

Este curso, a diferencia de cursos pasados, se encomendó a los estudiantes escribir un diario en el que pudiesen plasmar las emociones que podían ir experimentando, semana a semana, durante el desarrollo de la asignatura de prácticas. Concebido más allá de un diario al uso, generalmente limitado a la descripción de las actividades que se realizan diaria o semanalmente en el aula y en el centro, el emociodiario tiene como objetivo subrayar las emociones que emergen del quehacer cotidiano, en virtud del encuentro con personas (con los alumnos, con otros profesores, con sus compañeros de prácticas o incluso conmigo mismo), espacios y situaciones.

Desde que concebimos la propuesta, pensaba que la elaboración de este diario debía encontrar su contrapunto en mi propia experiencia, la que yo mismo venía experimentando a lo largo de los últimos años como tutor de prácticas de jóvenes estudiantes de magisterio. Sin embargo, no tardaría en darme cuenta de que mi experiencia no resultaba tan sólo un contrapunto, algo que contribuiría a balancear el devenir emocional de mis estudiantes de prácticas. Poco a poco comencé a constatar los paralelismos que existían entre la experiencia que ellas mismas relataban, los sentimientos que experimentaban ante ciertas situaciones, y lo que yo mismo había vivido como tutor de prácticas y profesor universitario, especialmente cuando daba mis primeros pasos en la universidad o cuando debía afrontar situaciones que no había vivido anteriormente o que se habían presentado de improviso. En cierto modo, mantener estas conversaciones, tener la oportunidad de leer las notas que iban escribiendo en sus diarios, me hicieron avistar, quizás por vez primera, las emociones que yo mismo había experimentado cuando comenzaba y que, en ocasiones, todavía, seguía experimentando.

La escritura de esta experiencia me permite encontrar mi voz como docente, esta vez entretejida con la de mis alumnos de prácticas. Resulta, en verdad, un ejercicio de escucha y memoria. Prestamos así especial atención al oficio de la enseñanza, a la forma en que mis estudiantes y yo participamos en los modos que nos hacen profesores a partir de los anhelos, las alegrías, las decepciones, los temores, los celos o las manías que hemos experimentado a lo largo de este periodo que hemos compartido. Desde aquí se propone un recorrido que trata de dar forma a esta reciprocidad, frágil e inesperada, que vincula la experiencia de mis estudiantes, maestras en prácticas, con la mía propia, la de quien comenzaba hace ya unos cuantos años su andadura por la docencia universitaria. Por tanto, este camino resulta una memoria sentimental dividida en tres momentos, cada uno de los cuales se halla dominado por las siguientes emociones:

a) Errare humanum est: ilusión y temor

- b) La exigencia de la llamada: frustración
- c) Goodbye, Ruby Tuesday: melancolía

Errare humanum est: ilusión y temor

[Bilbo] Decía a menudo que sólo había un camino y que era como un río caudaloso; nacía en el umbral de todas las puertas, y todos los senderos eran ríos tributarios. «Es muy peligroso, Frodo, cruzar tu puerta», solía decirme. «Pones tu pie en el camino y si no cuidas tus pasos nunca sabes hacia dónde te pueden llevar...»

J.R.R. Tolkien, *El Señor de los Anillos Vol I. La Comunidad del anillo*

El primer encuentro con los estudiantes antes de comenzar su andadura en las aulas tiene algo de práctica ritual. Marca un antes y un después, un inicio, pero a la vez también un abandono: se despojan de la condición de estudiante, de los prejuicios, de la idealización de la enseñanza y la infancia, de las teorizaciones de la carrera, etc. También significa la asunción de un riesgo, la emoción de la aventura: ninguna sabe qué está por venir y puede que, a la vuelta, tras la experiencia, ya nadie sea la misma. Por ello considero que este momento merece un cuidado y atención especiales, de ahí que lo afronte con cierta solemnidad y respeto.

En este primer encuentro resulta habitual que los estudiantes nos expresen sentimientos ambivalentes acerca de la etapa que se disponen a comenzar. Suelen venir al despacho nerviosos, con muchas dudas y temores. También con la esperanza y la ilusión de quien se dispone a emprender un camino cuyo trayecto, en gran parte, desconoce o no sabe lo que le puede ofrecer. Casi todos se han estado preparando para este momento: los estudiantes más audaces han escogido su centro por las posibilidades formativas que estos pueden ofrecer (centros de difícil desempeño, escuelas con proyectos singulares, etc.). Otros, sin embargo, se conforman con un centro del que ya poseen referencias sólidas o un conocimiento de primera mano (suelen haber cursado alguna etapa en ellos o tienen algún conocido entre el personal). Otros muchos, además, optan por la vía del pragmatismo: son aquellos que escogen su escuela de prácticas por la cercanía a su domicilio o lugar de trabajo, si se ven en la difícil tesitura de compaginar sus estudios con un empleo. En cualquier caso, todos los estudiantes viven con ilusión ese primer día, al imaginar cómo serán sus alumnos y todo aquello que les pueden ofrecer. Me gusta pensar este momento como tiempo de posibilidad, cuando está todo por hacer. En esta línea, una estudiante afirmaba:

Los dos primeros días me gustaron mucho. Tenía muchas ganas de conocer el entorno donde iba a desarrollar mis prácticas, las instalaciones, los docentes, el equipo directivo y en especial, al aula PT y a los alumnos ACNEE. [estudiante 4º de magisterio]

Las inseguridades, el temor o el miedo vienen provocados, precisamente, por la repentina exposición a la que se van a someter. Todos, incluso los menos audaces, van a estar a merced de la imprevisibilidad del aula. Como maestras, ya frente a los alumnos, tienen además el deber de comenzar. Saben que tarde o temprano habrán de exponerse, dar el primer paso, iniciar una conversación cuyo devenir, en el fondo, ignoran.

Es en este punto cuando no puedo evitar recordar mi andadura como profesor universitario. Mis emociones no distaban mucho de las que ellas me expresaban. Por entonces, al conocer la duración de las sesiones que debía afrontar, algunas de las cuales superaban las dos horas, me preguntaba cómo iba a rellenar todo ese tiempo, y si yo mismo iba a ser capaz de mantener la atención y la concentración a lo largo de la sesión. Otra cosa que me preocupaba era el tema de la disciplina, una inquietud que también compartía con mis estudiantes de prácticas, y si yo iba a ser capaz de afrontar cualquier duda que me pudiesen presentar. Por otro lado, estas emociones se entremezclaban con la ilusión y, por qué no decirlo, con cierta incredulidad al verme en esta posición: ¿cómo me había convertido en profesor universitario? ¿Ese, realmente, era yo?

La exigencia de la llamada: frustración

Descubrir una vocación no es sólo averiguar lo que nos gusta o lo que nos satisface, sino lo que nos exige

Jorge Larrosa, *El profesor artesano*

En una entrevista, preguntado acerca de su carrera como actor, sobre su longevidad en el oficio, Fernando Fernán Gómez compartía una reflexión interesante. En su respuesta hablaba sobre la vocación y los motivos que llevaban a jóvenes intérpretes a abandonar la profesión demasiado pronto, apenas cuando se habían iniciado en ella. Para Fernán Gómez, la causa se hallaba, precisamente, en que se hacían actores o actrices por los motivos equivocados. Quienes lo hacían por el éxito y la adulación, por el deslumbramiento de los focos y la alfombra roja, se veían rápidamente decepcionados, incapaces de asumir papeles más secundarios, con poco brillo. El éxito o la popularidad, decía el veterano actor, aparte de difícil de lograr, resulta efi-

mero e insuficiente para sostener y dilatar una carrera a lo largo de toda una vida. Esta, sin embargo, debía crecer en base a la frustración y la constancia, a pesar de los sinsabores que conlleva, pues constituyen fuentes de aprendizaje y crecimiento. Pero también añadía que esa vocación debía fundarse en el amor al oficio. Este amor permitía asumir el oficio como una forma de vida, con aquello que cada uno siente o debe que está llamado a ser. Es gracias al amor que la frustración encuentra sentido y salida pues no se trata de otra cosa que aprender a aceptarnos a nosotros mismos, esto es, asumir lo que se es, se cree que se es o se quiere ser.

A pesar de tener problemas personales esta semana, he sabido separar “el trabajo” e incluso las prácticas me han ayudado a desconectar del resto. No hay nada como disfrutar nuestro trabajo. [estudiante 4º de magisterio]

Pero volvamos a los estudiantes. Como ya se ha dicho, suelen venir al despacho con ciertas idealizaciones acerca de la enseñanza y la infancia, sobre cómo funciona una escuela o sobre el papel que ellos mismos, como docentes, deben jugar en la vida de sus alumnos. También acuden a las aulas con la idea de transformar y renovar viejas prácticas, incluso con el ánimo de divertirse y jugar. Y también con la idea de lograr cierto reconocimiento dentro de la escuela y ser populares entre los alumnos. En numerosas ocasiones, estas aspiraciones chocan con la tozudez de una realidad marcada por inercias de las que no son responsables y que son muy difíciles de revertir. Algunas circunstancias muy comunes son un mal entendimiento con el tutor del centro educativo, al sostener criterios distintos, o verse apartados del normal funcionamiento del centro, siempre señalados como los chicos y las chicas de prácticas. En otras ocasiones, la relación con los niños no resulta como esperaban, encontrándose en una posición vulnerable ante ellos, o terminan por constatar que el centro no cumple sus expectativas, debido a su mala organización, al (mal) estado de los materiales o a la infradotación de recursos. Deben lidiar con un alto grado de frustración al sentir que, en ocasiones, pierden el tiempo.

Esta semana he sentido frustración, ya que había preparado unos materiales con esfuerzo y cariño, que finalmente no se han utilizado por falta de tiempo y porque la tutora decidió priorizar otros contenidos sin aviso. No me he sentido valorada ni que mi trabajo haya servido. Espero que se puedan utilizar esos materiales en un futuro. [estudiante 4º de magisterio]

También comienzan a ser conscientes de la verdadera naturaleza de la docencia, un oficio solitario que tiene que ver, en fin, con el ensayo y el error, la lectura y el estudio. Han de preparar clases y materiales, corregir y evaluar. Y a veces toca reconocer que los esfuerzos no obtienen los frutos deseados. Se sorprenden siendo presas del cansancio, la rutina y otras preocupaciones. Las estudiantes no tardan en darse cuenta de la cantidad de horas que lleva la preparación de una sesión o una actividad y la concentración y la constancia que exigen la corrección de los ejercicios de los estudiantes o el trabajo diario en el aula.

Esta semana me he sentido agotada. Están a punto de empezar las vacaciones y necesitamos descanso. Los alumnos están agobiados con los exámenes finales y los docentes, con los tiempos y evaluaciones. Cuando el ambiente es intenso, de agobios, de correr con todo, se lo transmitimos a nuestros alumnos, aunque no nos demos cuenta. Considero que somos su referencia e influencia, en todos los aspectos. [estudiante 4° de magisterio]

Esta semana la definiría como bastante dura. Debido a que, sin previo aviso, la tutora decidió que yo me encargara de elaborar todos los materiales, por lo que tuve que dedicar mi fin de semana y todas las tardes. Además, ya estamos acabando el periodo de prácticas y desde la universidad tenemos que elaborar más trabajos y documentos. Por otro lado, me hubiese gustado también definir qué contenidos podía trabajar y tampoco he visto ánimos, agradecimientos o feedback de parte de la tutora, lo que ha hecho que me desanime, como la vez anterior que preparé materiales. No obstante, siempre intento quedarme con lo bueno y he disfrutado mucho buscando materiales innovadores y motivadores, elaborándolos en casa y sobre todo viendo cómo a los alumnos les han gustado y han aprendido, su ilusión y cariño... Me quedo con esta última reflexión y considero que realmente sí que ha merecido la pena el esfuerzo. [estudiante 4° de magisterio]

Yo mismo, cuando comenzaba, sufría mucho esta tarea, a veces tan tediosa. No podía apartar de mi cabeza el pensamiento de que era algo que me quitaba tiempo para realizar otras actividades, a priori más agradecidas, como preparar las clases o investigar. Sin embargo, mi percepción comenzó a cambiar cuando la comencé a entender como un tiempo de encuentro con mis estudiantes. En ocasiones, me sorprendía descubriendo cómo se filtraba su rostro, revelándose entre tinta y palabras. Cuando así sucede, pienso ahora, no queda otra opción que acudir a su encuentro, sostener con orgullo la mirada y retomar con ánimo y buen tino la conversación pendiente.

Goodbye, Ruby Tuesday: melancolía

"No hay tiempo que perder", le oí decir.

"Alcanza tus sueños antes de que se te escapen, agonizando todo el tiempo.

Pierde tus sueños y perderás la razón".

¿No es cruel la vida?

Goodbye, Ruby Tuesday...

Keith Richards y Mick Jagger, *Ruby Tuesday*

El final de curso culmina con una amalgama de emociones, algunas de ellas difíciles de describir, de poder siquiera nombrar. Es ahí cuando mis estudiantes y yo nos hacemos conscientes de la dificultad que entraña poner nombre a aquello que sentimos. ¿Qué palabras debemos utilizar para expresar todo lo que hemos experimentado a lo largo de todo este tiempo? ¿Cómo nos sentimos cuando nos encontramos solos frente a un aula vacía de estudiantes? Pienso que la naturaleza nos proporciona formas mal definidas. Por ejemplo, en el fuego o en las olas del mar, en sus contornos irregulares y en la imprevisibilidad de sus movimientos y me pregunto si acaso con las emociones no sucede algo similar.

Esta semana ha sido agridulce, ya que al tratarse de la última semana, por un lado, tenía ya ganas de terminar, poder descansar... Pero, por otro lado, me daba mucha pena despedirme de los alumnos, que en la mayoría de los casos no han entendido que "me voy" o que ya "acabo las prácticas". Les agradezco enormemente el detalle que han tenido conmigo y todo lo que me han hecho aprender, todo el cariño recibido, las risas... Ha sido una semana muy emotiva pero que recordaré siempre y que espero volver a verlos algún día. [estudiante 4º de magisterio]

Vemos, por tanto, que, a la alegría lógica del final del curso, la acompaña un sentimiento de pérdida. Y es entonces cuando caemos en la cuenta de que un maestro se hace, siempre, en gerundio: enseñando y aprendiendo junto con sus alumnos.

Anexos

ANEXO 1

Enlaces a los videos de los casos:

Presentación del centro: <https://youtu.be/o7V2OxdMgf4>

a. Alumnado disruptivo:

María y su tutor: <https://youtu.be/z1xJ2SH7XGE>

Juan y su tutor: https://youtu.be/rWvqhzsR_IA

Primer día de Juan: <https://youtu.be/QRpJWNYhyVQ>

b. Atención a la diversidad:

Juan y María: <https://youtu.be/6L3FkudDwlw>

Una nueva experiencia para María: <https://youtu.be/-FmAejqfkv8>

c. Identidad profesional:

Presentación de Raquel y su tutor: <https://youtu.be/wgokA4EfmQY>

Relación tutor-estudiante: <https://youtu.be/o-i-DQvw3Ns>

d. Intervención y expectativa de logro:

María prepara una clase: <https://youtu.be/EO7KoT8DH6o>

ANEXO 2

Enlaces a entrevistas de expertas/o:

a. Las prácticas de magisterio:

César: <https://youtu.be/vMlDQkwYYic>

b. Recomendaciones para gestionar las emociones:

César: <https://youtu.be/QbwSl8e89yA>

Marisol: <https://youtu.be/QnMJtySN7KM>

Silvia: <https://youtu.be/X-21d9YdEK4>

c. Sugerencias para las prácticas:

Marisol: <https://youtu.be/mNYa47R6mnY>

Silvia: <https://youtu.be/I7KVVOIq-1U>

César: <https://youtu.be/ESwoSRI51NQ>

Enlaces a entrevistas de estudiantes:

a. Sandra, ha utilizado el emociodiarario:

Las prácticas y el emociodiarario: <https://youtu.be/tmYwjioR9dM>

El emociodiarario y la retroalimentación con el/la tutor/a: https://youtu.be/q_JHw_m8zAw

Sugerencias para la escritura del emociodiarario: https://youtu.be/Hvkn2_krE8Q

b. Ignacio, graduado en Educación Infantil:

Las prácticas y el tutor: <https://youtu.be/1t6sB2O-tio>

El estrés de las prácticas: https://youtu.be/O_Zi2zrnBvc

La importancia de aprender a gestionar el estrés: <https://youtu.be/Fn6roEhB5MU>

ANEXO 3

Enlaces a actividades interactivas:

a. Alumnado disruptivo (videos María y su tutor; Juan y su tutor; primer día de Juan):

<https://view.genial.ly/5fbf9d2a897240135b1063cd/game-breakout-actividad-disrupcion>

b. Atención a la diversidad (videos: Juan y María; Una nueva experiencia para María)

<https://view.genial.ly/5fd0c14452184e0d1b69c20c/game-breakout-actividad-diversidad>

c. Identidad profesional (videos: Presentación de Raquel y su tutor; Relación tutor-estudiante)

<https://view.genial.ly/5fb3eb62146a480d9713b013/game-breakout-sola-en-clase>

d. Expectativas de logro (video: María prepara una clase)

<https://view.genial.ly/5fd72709e5e9c80d26e1a566/game-breakout-actividad-interactiva-emociones>

ANEXO 4

Enlaces a *tips* o sugerencias:

8 tips para las prácticas: <https://view.genial.ly/5fc8b6b974ef7b-od207699f5/horizontal-infographic-lists-8-tips-geniales-practicas>

Gestionar las emociones: <https://view.genial.ly/5fce3b30185a0d-od977cd08a/interactive-image-gestionar-las-emociones>

Relación de autoras y autores

Profesorado (por orden de aparición)

Claudia Messina Albarenque:

Doctora en Psicología, Licenciada en Psicopedagogía y Especialista en Conflictos Educativos. Profesora Contratada Doctora en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Sus intereses de investigación se centran en el desarrollo socioemocional en la infancia, la competencia intercultural y la formación del profesorado, especialmente, en el desarrollo de su competencia emocional.

Email: claudia.messina@uam.es

Tamara Benito Ambrona:

Licenciada y Doctorada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente profesora contratada doctora del departamento de Psicología evolutiva y de la educación de la Facultad de formación del profesorado y educación. Sus intereses investigadores se han centrado principalmente en el estudio y desarrollo de las competencias socioemocionales en la infancia y en la formación inicial de las maestras y los maestros. A nivel práctico ha participado en la elaboración de programas de intervención socioemocional y en el desarrollo de escalas de medida que permitan una mejor evaluación de las competencias emocionales.

Email: tamara.ambrona@uam.es

Ada Freitas:

Doctora en Educación, licenciada en Filosofía y especialista en Tecnologías educativas. Profesora asociada en el Departamento de Pedagogía de Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Investiga sobre educación mediática, competencia digital, e-learning, innovación docente con tecnologías.

Email: ada.freitas@uam.es

Joaquín Paredes Labra:

Doctor en Pedagogía, Licenciado en Pedagogía y especialista en Tecnología educativa. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Sus intereses de investigación giran en torno a la formación del profesorado, la alfabetización digital, los usos de los ordenadores en las escuelas, la docencia universitaria y la educación informal.

Email: joaquin.paredes@uam.es

Mercedes Blanchard Giménez:

Doctora en Pedagogía, Máster en Tecnologías aplicadas en Educación. Asesora de Proyectos de Innovación y formadora en Centros Educativos. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Intereses de investigación: Inclusión y atención a la diversidad, formación de profesorado y de voluntariado en contextos ordinarios y en contextos sociales vulnerables, Metodologías inclusivas en el Centro y en el aula.

Email: mercedes.blanchard@uam.es

Alina Martínez Sánchez:

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Granada. Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Áreas de investigación y docencia: formación del profesorado para la educación inclusiva, formación de la competencia intercultural, inclusión socioeducativa de minorías étnicas y educación intercultural.

E-mail: alina.martinez@uam.es

María del Pilar Rodrigo Moriche:

Maestra, pedagoga y doctora cum laude en Educación. Profesora asociada de la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2011 y profesional durante más de dos décadas en ámbitos escolares y sociales. Experta en Didáctica General. Sus líneas investigadoras son juventud y ocio como desarrollo humano, centrándose en la actualidad en el empoderamiento y la participación juvenil, la evaluación de programas para adolescentes y jóvenes en dificultad social, y la inclusión de máximos.

Email: pilar.rodrigo@uam.es

Leandra Vaz Fernandes Catalino Procópio:

Doctora en Educación, Licenciada en Pedagogía con Máster en Psicología de la Educación. Profesora Asociada en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus intereses de investigación se centran en la formación del profesorado, el estrés y el burnout en docentes, las prácticas y el proceso de supervisión pedagógica y la identidad docente.

Email: leandra.procopio@uam.es

Gema de Pablo González:

Doctora en Educación, Licenciada en Psicología. Profesora Asociada en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Sus intereses de investigación giran en torno a la educación emocional, presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje y coeducación.

Email: gema.depablo@uam.es

Carmen de Andrés Vilorio:

Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Pedagogía y Especialista en Atención Temprana y en psicoterapia analítica del niño y la familia. Profesora en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Sus intereses de investigación giran en torno a la infancia, la crianza y la formación del profesorado.

Email: carmen.andres@uam.es

Marco Ramos Ramiro:

Doctor en Educación y pedagogo. Profesor asociado del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y Profesor en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Hasta la actualidad su actividad investigadora se ha centrado en la educación de personas adultas, la práctica docente y la influencia de las tecnologías digitales en los procesos educativos.

Email: marco.ramos@uam.es

Alumnado (por orden alfabético)

Carmen María Sevilla Izquierdo:

Estudiante egresada del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria – 5º curso – Mención Conocimiento del medio desde las Ciencias y las Matemáticas.

Email: carmensevillaizquierdo@gmail.com

María Ferrezuelo Caro:

Estudiante egresada de Magisterio de Ed. Primaria, mención Pedagogía Terapéutica.

Email: maria.ferrezuelo.car@gmail.com

Zahira Díaz García:

Estudiante egresada del Grado de Educación Primaria - 4º Curso Mención Audición y Lenguaje. Universidad Autónoma de Madrid.

Email: zayoskm@gmail.com

