

# **Cambios percibidos por los futuros profesores en su periodo de Prácticas docentes**

Juan Carlos Torre Punte  
Leonor Prieto Navarro  
Universidad Pontificia Comillas  
Madrid (España)

## Resumen

Las prácticas docentes realizadas en los centros educativos por los estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria son una ocasión privilegiada para conformarse como futuros profesores. En este estudio cualitativo se exploran los cambios percibidos y manifestados por estos estudiantes en su periodo de Prácticas en relación con la confianza adquirida para llevar a cabo las clases, la incorporación de diversas metodologías y otros aprendizajes de índole personal y profesional. Posteriormente, se reflexiona sobre las implicaciones que de ello se derivan en la formación de estos profesores y se aboga por la necesidad de alzar la mirada más allá de los muros de la escuela y de promover un pensamiento de carácter rizomático en los futuros maestros.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, Prácticas docentes, Autoeficacia docente

## Summary

The teaching practices (Internship) carried out in the schools by the students of Early Childhood and Primary Education Degrees is a privileged opportunity to conform them as future teachers. This qualitative study explores the changes perceived and manifested by these students in their Practice period in relation to the confidence gained for teaching, the incorporation of different methodologies and other types of learning in the personal and professional domain. Subsequently, we reflect on the implications of these results in the training of teachers and we advocate the need to look beyond the walls of the school and promote a rhizomatic thinking in future teachers.

KEYWORDS: Teaching education, Teaching internship, Teaching self-efficacy

## Introducción

Resulta difícil dissociar la formación de futuros maestros de un periodo más o menos intenso de prácticas docentes vinculadas a sus estudios universitarios. Una rápida ojeada histórica a la formación de maestros<sup>1</sup> permite identificar su existencia y la importancia concedida desde hace más de cuatro siglos. Las asociaciones gremiales de maestros (siglos XVI-XVII), similares a las de otras profesiones como las de los zapateros o los herreros, exigían a sus miembros la adquisición previa de una práctica al lado de otro maestro, experiencia que llegaba a ser de dos años de aprendizaje en el siglo XVII (Lorenzo Vicente, 1995, 210). A finales del siglo XVIII, en España, se crean *El Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras* y la *Academia de Primera Educación* que, junto con las escuelas vinculadas a la iglesia, a los ayuntamientos y la aún existente Hermandad de San Casiano<sup>2</sup>, proponían la experiencia práctica como condición para llegar a enseñar. Con la creación de las Escuelas Normales en toda Europa (siglo XIX), se potencia la necesidad de esta formación práctica de los futuros maestros por medio de las *escuelas anejas* a las “normales”. La primera Escuela Normal Central en España es creada por Pablo Montesino en 1839 y desde entonces, la Ley de Instrucción Pública de 1857 (ley Moyano), la Ley General de Educación (1970, ley Villar Palasí) y las

---

<sup>1</sup> Lorenzo Vicente, J.A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6 (2), 203-229.

<sup>2</sup> La Hermandad o Congregación de San Casiano (1640) era la asociación gremial de los maestros, similar a la que tenían los joyeros (San Eloy) o los carpinteros (San José). Ver un ejemplo concreto en: Ventajas Dote, F. (2007). La Congregación de San Casiano y el Magisterio de primeras letras en la Málaga setecentista. *Isla de Arriarán*, XXX, 23-63.

posteriores en el siglo XX, todas han contemplado la relevancia de las prácticas en la formación de futuros profesores<sup>3</sup>.

Esta vieja tradición adquiere hoy una fuerte presencia en los planes de estudio de las universidades, combinando en diverso grado su intensidad y su distribución: por un lado, cabe llevarlas a cabo en periodos continuados separados de las clases universitarias o en alternancia con ellas; por otro, realizarlas a lo largo de toda la carrera o en los últimos cursos solamente. Sean como fueren, la estancia en los colegios es siempre altamente valorada por los estudiantes, por lo que implica de contacto directo con los niños, con los profesores y con los problemas reales a los que se tendrán que enfrentar en breve. Las prácticas docentes pre-profesionales son una ocasión privilegiada para su propio devenir como profesores<sup>4</sup>. La detección de los cambios operados en los estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria, manifestados por ellos mismos de manera cualitativa, es el objeto de esta investigación cuyos parámetros principales se describen a continuación.

## 1. Descripción del estudio

Para poder interpretar adecuadamente los resultados obtenidos en este estudio, es preciso conocer por un lado la estructura que estas Prácticas tienen a lo largo de la carrera y, por otro, el procedimiento de obtención

---

<sup>3</sup> Las legislaciones educativas española e italiana ya contemplan la posibilidad de hacer prácticas como complemento a la formación teórica de los maestros desde 1838 y 1959, respectivamente. Ver: Caimi, L. (2015). Il tirocinio nella formazione dei maestri italiani: dall'unità nazionali a oggi. En L. Caimi y L. Prieto (eds.). *Las prácticas docentes en la formación de los futuros profesores. Il tirocinio nella formazione dei futuri insegnanti*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, págs. 21-34. También: Manso, J. (2015). Perspectiva histórica de las prácticas docentes en España, en el mismo libro, págs. 35-44. y para la figura de Pablo Montesino: Álvarez Lázaro, P. (2011). Montesino y Cáceres, Pablo Pedro. *Padres y Maestros*, 337, 1-4 (Grandes de la educación).

<sup>4</sup> Ver Torre, J.C. y Prieto, L. (2015). La opinión de los estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria sobre unas prácticas docentes de calidad. Un estudio cualitativo. En L. Caimi y L. Prieto (eds.). *Las prácticas docentes en la formación de los futuros profesores. Il tirocinio nella formazione dei futuri insegnanti*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, págs. 197-211.

de las respuestas. En primer lugar, el total de los créditos ECTS asignados en los actuales planes de estudios a Prácticas docentes tanto de Educación Infantil y como de Educación Primaria (Universidad Pontificia Comillas) asciende a 35, estructurados de la siguiente manera: en 1º curso de carrera asisten un día a la semana durante el segundo semestre; en 2º y 3º, dos días a la semana a lo largo de todo el año; en 4º, último curso de sus estudios, dos días/semana en el primer semestre y cinco semanas de manera continuada en el segundo semestre. El número total de horas que los estudiantes de Educación emplean en los centros educativos se sitúa en torno a mil. Cada uno de ellos permanece en el mismo centro educativo durante los dos primeros años y en 3º debe elegir otro diferente en el que puede continuar en 4º o, si lo prefiere, solicitar uno distinto, por lo que en su periodo de formación ha podido conocer hasta tres escuelas diferentes. Las Prácticas están gestionadas por una Coordinadora general, por los supervisores universitarios y por los propios profesores-tutores de los centros.

En segundo lugar, la recogida de información tuvo lugar en los meses de marzo y abril de 2015 y se llevó a cabo a través de un amplio cuestionario<sup>5</sup> que fue respondido de manera anónima en formato papel. Para este estudio solamente se ha analizado la pregunta 2, que estaba formulada así: *A lo largo de tus Prácticas, ¿cuáles son los cambios más notables que has visto en ti? ¿Qué cosas has aprendido que consideras determinantes en tu formación como maestro/a?* El contenido de las respuestas, trasladado a formato electrónico, fue revisado en un primer momento por curso y carrera separadamente y luego se categorizaron las respuestas individuales en

---

<sup>5</sup> Además de la pregunta objeto de este estudio (cambios percibidos y cosas aprendidas en las Prácticas), se formularon otras siete que versaban sobre las siguientes áreas: la definición de unas Prácticas de calidad, la relación entre la universidad y los colegios, la figura de los maestros-tutores, el foro *on-line*, el sistema de evaluación y la posible realización de las Prácticas en el extranjero.

agrupaciones temáticas. La longitud promedio de cada respuesta fue de 64 palabras en Educación Infantil y de 51 en Educación Primaria.

Los estudiantes que han participado en esta investigación cualitativa han sido un total de 161, lo que representa un 75% de los alumnos matriculados en los estudios de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Pontificia Comillas durante el curso 2015-2016. Un 92% eran mujeres. En la Tabla 1 puede apreciarse la distribución de la muestra en función del curso y la carrera cursada.

Tabla 1. Participantes en el estudio según carrera y curso

<i>Curso</i>	<i>Educación Infantil</i>	<i>Educación Primaria</i>
1º	21	28
2º	24	25
3º	22	20
4º	7	14
N parcial	74	87
N total	161	

A pesar de analizar las respuestas de las estudiantes en sucesivos cursos a lo largo de la carrera, este estudio representa una cata transversal, no longitudinal, sobre el cambio percibido. Es cierto que la experiencia de Prácticas sobre la que se reflexiona crece a medida que se avanza en los estudios formativos (al finalizar 1º solamente han estado durante quince días discontinuos en el centro, mientras que al acabar 4º han completado casi mil horas de Prácticas), pero se trata de estudiantes distintos evaluados de forma simultánea, no de los mismos participantes preguntados en cuatro momentos distintos de su carrera. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos.

## 2. Análisis de los cambios percibidos

### 2.1 La seguridad y la confianza para enseñar

Los estudiantes de los ocho grupos analizados resaltan sistemáticamente y de forma continuada que han ganado confianza y seguridad a la hora de enseñar a raíz de sus Prácticas. En positivo, mencionan que se sienten con *más comodidad, soltura, autonomía, firmeza, control y manejo de la clase, autoridad, facilidad para hablar, con mejor disposición y actitud, más capaces, con confianza ante los imprevistos...* En negativo, afirman que gracias a las Prácticas tienen *menos miedo en general, vergüenza, timidez, nervios, temor a hacerlo mal, miedo a equivocarse...* Este conjunto de sentimientos se manifiesta reiteradamente con independencia del curso y la carrera en la que estén en un alto porcentaje de los estudiantes de este estudio. Se aprecia, no obstante, algún matiz vinculado al momento de sus estudios. En 1º manifiestan que la ganancia en este aspecto ha sido muy elevada: las palabras *gran cambio, mucho, muchísimo* acompañan con frecuencia a los términos *confianza y seguridad*. En un caso se expresa con rotundidad que “he roto todas las barreras en el trato con los niños”; en otro, que “puedo hacer todo lo que me proponga.” Si se analizaran por separado y únicamente estas descripciones, parecería que el objetivo de sentirse capaz de enseñar ya ha sido conseguido al finalizar el primer año académico. Este resultado, aparentemente sesgado al alza, debe interpretarse a la luz de las expectativas, temores e inseguridades que derivan naturalmente del hecho de enfrentarse por primera vez a una situación “docente” no antes experimentada. Es posible que el cambio, que sin duda se ha dado, se perciba como una “gran” modificación justamente por las condiciones contextuales de partida.

El sentimiento de que una gran mayoría son capaces de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje no parece ser algo iluso y con escaso fundamento. En muchas ocasiones, la seguridad obtenida está asociada a

haber desarrollado experiencias exitosas en el aula (manejar una clase, llevar a cabo una actividad, saber tratar a los alumnos, "soy capaz de hacer una sesión sin problemas"), a haber aprendido una gran variedad de recursos y técnicas y al trato recibido de sus tutores ("creo más en mí gracias a mis dos tutoras de Primaria", "me siento más profe porque confían en mí", "tengo mejor predisposición activa gracias a la confianza depositada en mí", "siento que soy una profe más en la que se confía"). Los logros de ejecución, la persuasión verbal de sus tutores y la sensación de mayor tranquilidad emocional determinan una autoeficacia docente que se afianza en progresión creciente a lo largo de los cursos, pero que se hace especialmente visible al finalizar 3º. Sabemos que sentirse capaz de hacer algo condiciona parcialmente los objetivos que los individuos se proponen, el esfuerzo que se invierte en las tareas, la persistencia tras los posibles fracasos o errores y el nivel de las realizaciones<sup>6</sup>. También sabemos que los profesores con una elevada autoeficacia, entre otras cosas, confían más en sus alumnos, crean un clima cálido de aprendizaje, mantienen expectativas positivas hacia sus alumnos y les otorgan un papel activo en su aprendizaje<sup>7</sup>. Que los futuros profesores incrementen su seguridad y confianza para enseñar gracias a la realización de sus prácticas docentes no es un mal punto de partida.

## 2.2 Los aspectos didácticos y metodológicos

El segundo gran núcleo de cambios percibidos se articula en torno a competencias relacionadas con el saber hacer docente, con la didáctica y con la metodología empleada para enseñar. Aunque el sentimiento de

---

<sup>6</sup> Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

<sup>7</sup> Prieto Navarro, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario*. México: Alfaomega-Narcea, pág. 144.

haber cambiado atraviesa todos los cursos de la carrera ya desde 1º, se hace más evidente al finalizar segundo y en los dos últimos cursos de los estudios.

Los estudiantes reconocen claramente haber ganado en un mejor desenvolvimiento en las clases, lo que les permite actuar con más agilidad y facilidad. Esta impresión general se apoya en un mayor conocimiento y capacidad de utilización de técnicas y recursos didácticos, de métodos de enseñanza y de estrategias docentes. Llama la atención el consenso generalizado en que han aprendido *diferentes maneras de hacer, muchas técnicas utilizables en diversas situaciones para distintas asignaturas*. Esta variedad metodológica transcontextual remite a un aprendizaje percibido de una gran flexibilidad didáctica y a una gran capacidad de adaptación, que están conectadas sin duda con su autoeficacia docente. Este *saber hacer* se diversifica en sus contenidos a partir del tercer año de la realización de las Prácticas, ofreciendo matices hasta entonces no expresados: *mayor dominio de conocimientos, capacidad de salir al paso e improvisar, regañar cuando es debido, propuesta de actividades con una metodología propia...* También crece la *conciencia de haber cambiado mucho*: “he tenido un gran cambio de 1º a 3º, antes se me escapaban todos los detalles, hoy controlo un 80/90%”, “en 1º me cuestionaba cada paso que daba, en 2º hubo un aumento de seguridad y en 3º me siento ya más profe”, “el cambio lo vi de 2º a 3º, se ve en tu forma de actuar, de prepararte”.

Este progreso competencial general se complementa con la sensación de haber mejorado mucho en la *planificación y preparación de las sesiones*, en la capacidad para *explicar y exponer conceptos que se entiendan con un lenguaje sencillo* y en ser capaz de controlar mejor las situaciones de aula, aspecto que se denomina más bien *gestión del aula* a partir de tercero. Muchos estudiantes manifiestan haber cambiado mucho en sus habilidades comunicativas y ello en un gradiente que va desde la mejora



de la entonación a la resolución de conflictos: *modular la voz y los gestos* (Educación Infantil), *hablar y relacionarse con los niños, progreso en las relaciones interpersonales, saber tratar con preadolescentes* (Educación Primaria), *saber escuchar mejor, vinculación más positiva con los alumnos, mediar y lidiar en conflictos.*

Por último, en este apartado destaca un aprendizaje bastante sustantivo realizado por los futuros profesores. Es sabido que cuando se recuerda o identifica la manera de proceder de los buenos profesores<sup>8</sup>, casi siempre se reconoce en ellos un excelente equilibrio entre su competencia didáctica y la relacional, de tal manera que se aprecia la buena conjugación que hacen entre la seriedad de las clases y la cercanía en el trato, la exigencia en los contenidos y la flexibilidad en las tareas, la figura de autoridad y la preocupación por cada alumno y, en suma, su interés por que se aprendiera a la vez que se estaba a gusto en clase. Esta sabia combinación de opuestos también está presente en estos aprendices de profesores: *sentirse capaz de improvisar e innovar y reconocer el valor de la rutina; poder ceder el control/responsabilidad a los niños, sentir que no por ello se pierde autoridad y percibirlo más bien como una oportunidad; manifestar afecto y cercanía sin que por ello merme la autoridad; promover actividades interesantes e innovadoras a la vez que con ellas aprenden y se transmiten valores y actitudes; haber aprendido a delimitar la línea entre respeto y confianza; ser capaz de crear un vínculo personal y sentir que también se forma parte de un todo...* Resulta estimulante que los futuros

---

<sup>8</sup> Muñoz San Roque, I. (2004). Evaluación de la competencia docente del profesor universitario, en J.C. Torre Puente y E. Gil Coria (eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.*, págs. 321-348; Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development, *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234; Deiro, J. (1995). A study of student and teacher bonding. *People and Education*, 3 (1), 40-46; Follman, J. (1994). Teachers as life influences. *People and Education*, 2 (1), 7-13.

profesores se encuentren en esta senda que no circunscribe toda la competencia docente a la mera transmisión eficiente de contenidos y que consideren implícitamente que la enseñanza discurre por caminos que no prescinden del conjunto de la persona en sí.

## 2.3 La identidad profesional y el rol docente

Las Prácticas docentes han tenido también un impacto notable en el desarrollo del sentirse profesor y de las funciones asociadas al rol docente. Como en los anteriores apartados, puede detectarse la continuidad y permanencia de estas consecuciones desde el primero al último de carrera, aunque las cuestiones centradas en un mayor realismo profesional y en un cierto cambio de ideas pedagógicas aparece más claramente en los dos últimos cursos.

La sensación de que las Prácticas han desempeñado un importantísimo papel en su desarrollo personal y profesional es generalizada, principalmente en estudiantes de 4º: “me han hecho ser como soy”, “he madurado mucho”, “he tenido una gran evolución”, “he aprendido muchas cosas a nivel humano, personal y profesional”, “han determinado mi formación como maestra”, “he sufrido una gran evolución”.

Además, la identidad profesional docente sale fortalecida ya desde 1º por el hecho de asistir a las Prácticas. Con una elevada frecuencia, los estudiantes afirman que este periodo de práctica les ha reafirmado en su deseo de llegar a ser maestros: “ésta es la profesión que quiero, me quiero dedicar a esto”, “ya sabía que enseñar era lo que más me gustaba, pero ahora se da con muchísima más fuerza”, “es lo que realmente quiero ser por los niños y por su alegría”, “he ido confirmando mi vocación como maestra”, “me veo más como futura maestra”, “me siento ahora como buena maestra, con lo que implica y lo que me queda por aprender”, “he

confirmado que estoy en la carrera adecuada". Esta reafirmación de su deseo de convertirse en profesores está asociada tanto a verse a sí mismos bien en este contexto como a darse cuenta de que los otros profesores y también los alumnos les perciben como profesores: "me ven como maestra, confían en mí los profesores", "tengo menos miedo a que me vean como alumno de Bachillerato, me desenvuelvo mejor en mi posición de maestra", "me veo y me ven como maestra", "me siento más profe porque confían en mí y me ven como profe", "he pasado del rol de alumno al rol de profesor"<sup>9</sup>. Estos aprendizajes en torno a "sentirse profesor" sin serlo denotan una vez más la importancia de las autopercepciones de los estudiantes de profesores que están en relación con las opiniones, el trato y la confianza que les dispensan sus maestros-tutores.

A lo largo de sus Prácticas incrementan su sentido crítico y su conciencia de la realidad docente. Por un lado, se muestran más conscientes de algunas cosas que no se deben hacer en clase y en educación, quizá porque han estado expuestas a ellas: *no escuchar a los niños o pensar que no saben nada, hacer clases poco dinámicas, poner etiquetas, poner poco esfuerzo porque mejoren y consigan sus metas los alumnos, desorden, trato irónico, fichas sin contextualizar*. Las Prácticas también han contribuido a identificar qué tipo de profesor quieren y no quieren ser, tras haber estado expuestos a muy diversos docentes. Este aprendizaje "negativo" resulta interesante porque implica un criterio de contraste ya establecido y porque no se queda en el puro lamento. Por otro lado, el hecho de estar en los centros

---

<sup>9</sup> Parece como si estos estudiantes se estuvieran haciendo eco de las palabras de Elisa Doolittle en el *Pígalión* de George Bernard Shaw: "¿Sabe usted lo que inició mi verdadera educación? ... Fue el llamarme usted señorita el primer día que me instalé en casa de ustedes... La diferencia entre una dama y una mujer del arroyo no está tanto en cómo se porta..., sino en cómo es tratada. Para el señor Higgins, yo siempre seré una mujer de la calle; pero para usted podré ser una dama, porque siempre me ha tratado y me tratará como a una dama" [Shaw, G. B. (1951). *Pígalión*. Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones, págs. 368, 370-371].

educativos ha influido en que tengan una visión más realista de la profesión: “ser profesor requiere mucho trabajo e implicación activa”, “veo lo duro y lo reconfortante de ser maestro”, “tengo un mayor conocimiento de lo que realmente es ser profesor”, “me doy cuenta de que dejo de estar en el mundo de Yupi, veo más la realidad y eso me ayuda a ser más consciente de mi función como profesora”. Unido a este realismo se encuentra también una conciencia clara del camino que queda por recorrer en el ámbito de la formación: “He visto la necesidad de formarse en todo momento”, “me doy cuenta de que me queda mucho por aprender”, “he aprendido a autoevaluarme. Es alentador que los futuros profesores, siquiera incipientemente, perciban la profesión teniendo en cuenta las dificultades reales con las que se van a encontrar a diario. Quizá esta perspectiva no sea suficiente para eliminar el *shock* de la realidad que sufren los jóvenes profesores en sus cinco primeros años de vida profesional, pero puede servir para prevenirlo o mitigarlo.

Finalmente, cabe destacar algunas creencias pedagógicas que parecen haber experimentado modificaciones como resultado de las Prácticas. Se aprecian cambios en la consideración del niño, especialmente notables en 1º: *ver al niño más como educando que como niño, hay que ser conscientes de los problemas de cada niño y valorarle tal como es, cada niño es único y hay que adaptarse a ellos, hay que considerarlos como personas no como niños, saber que los niños son diferentes, hay que escuchar a los niños y respetar sus ritmos.* Junto a esta valoración de la individualidad y la diferencia, aparecen otros pensamientos de mayor calado en los cursos posteriores y sobre todo, en el último de la carrera: “he aprendido a no esperar resultados inmediatos, a corto plazo”, “a tener una nueva mirada pedagógica permanente para ver cosas que antes no veía”, “a tomar lo cotidiano como punto de partida para el aprendizaje”, “a estar segura del papel que juega la educación para crear un mundo mejor”, “a percibir de una manera diferente lo que es la educación”.

Afirmación de la vocación, afinamiento de la función docente, visión más realista de la profesión, conciencia de la necesidad de seguir formándose, respeto por el alumno concreto y diferente, creencia en el valor de la educación... no son consecuciones menores para un periodo de Prácticas docentes. Podría objetarse que se desconoce el grado de asentamiento de estos logros, pero no puede pasarse por alto la valía que los futuros profesores les conceden en su proceso de formación.

### 3. Más allá de la burbuja

Los cambios referidos anteriormente han tenido lugar durante el periodo de prácticas docentes de futuros profesores. Pero retrocedamos de momento en el tiempo. Este estudiante universitario comenzó su escolarización probablemente a los 3 años como alumno de Educación Infantil y luego siguió sus estudios de Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato quizá en el mismo centro educativo o en dos diferentes a lo sumo. Este largo trayecto de 15 años ha sido recorrido con los zapatos de su rol de alumno que han caminado a la par que los de sus profesores. En este periodo ha estado expuesto a lo que es ser profesor desde el rol complementario y ha ido formándose una idea de en qué consiste esa profesión. Cuando decide entrar en la universidad y estudiar Magisterio, continúa en su papel de alumno pues se mantiene la misma estructura que en los niveles anteriores, pero ahora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que él también está inmerso se convierte además en el objeto de su reflexión y estudio. Quien decide estudiar derecho, ingeniería o medicina también continúa como alumno en otro contexto, pero el contenido de lo que estudia no versa sobre aquello mismo que en ese momento está realizando. Si el estudiante de Magisterio dispone de la posibilidad de realizar Prácticas desde su primer curso universitario hasta el último, duplica durante cuatro años la exposición al ámbito docente como alumno en la

universidad y como alumno aprendiz de profesor en los centros educativos. Una vez que termina sus estudios, regresa al colegio en el que desarrollará su vida profesional hasta que se jubile. Al contrario que otros estudiantes de otras carreras, el profesor permanece en un entorno de aprendizaje y laboral muy similar durante más de sesenta años, es decir, en un contexto en el que hay poca variación de roles ejercidos, con una más que probable estandarización y rutinización de relaciones y en un universo simbólico limitado. Es evidente que el aprendizaje llevado a cabo durante el periodo de Prácticas docentes no puede desligarse de este escenario vital. Ahondemos un poco en las posibles implicaciones de la calidad de las Prácticas y las maneras de llevarlas a cabo.

Ha quedado claro que los estudiantes, futuros profesores, aprenden vicariamente, sea en positivo o en negativo, de los tutores que les acogen y de los diversos territorios por los que caminan y por los que transitaron como alumnos preuniversitarios. ¿A qué tipo de experiencias educativas han estado expuestos? ¿Qué modelos de enseñanza han sido privilegiados? ¿Se ha puesto el énfasis en la transmisión de conocimientos? ¿Se ha potenciado la repetición de contenidos? ¿Se ha privilegiado, siquiera en los niveles más avanzados, la construcción del conocimiento? ¿Se han utilizado estrategias cooperativas de aprendizaje? ¿Se han incorporado y de qué manera los recursos tecnológicos actuales? ¿Se han empleado procedimientos de evaluación variados? ¿Se han tenido en cuenta mecanismos de inclusión educativa? Sin necesidad de decantarse por unos u otros modelos pedagógicos implícitos en las preguntas anteriores, es evidente que los estudiantes de profesores se van introduciendo en un lenguaje, en unas maneras de pensar y practicar en una determinada materia<sup>10</sup>, en un

---

<sup>10</sup> Entwistle, N. (2005). *Ways of Thinking and Ways of Teaching across Contrasting Subject Areas*. Comunicación presentada en la ISL 2005 Conference, Improving Student Learning by Assessment, London, 5-7 September (<http://www.ed.ac.uk/etl/docs/entwistle2000.html>).

“paradigma” en función de las experiencias vividas y de la interpretación que de ellas hagan.

En un contexto de aprendizaje para llegar a ser profesor como el descrito, resulta imprescindible introducir algunos elementos de rotura de la burbuja. Algunos de los participantes en este estudio confiesan que ellos han ido decantándose por una u otra manera de ser profesor tras la observación y el análisis, no muy sistematizado, de las diversas intervenciones de sus diferentes tutores. Para elaborar una guía de acción propia derivada del modelado, es preciso disponer de una variedad de modelos en los que fijarse (elemento contextual), de una intención explícita de apropiación de patrones de comportamiento y de valores, de capacidad de abstracción para seleccionar los elementos relevantes presentes en diversas manifestaciones docentes (elementos personales) y de condiciones espaciotemporales para tal reflexión (elemento contextual y personal). Para que se dé de forma continuada este modelado abstracto se requiere que el sujeto pueda “ver” diversidad de propuestas docentes (colegios, profesores, contextos educativos, procesos variados): ¿cómo aprender, como futuro maestro, la relación con las familias si apenas hay ocasiones de entrar en contacto con ellas? ¿Cómo enfocar el tratamiento de las personas con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales si no hay posibilidad de conocer entornos con personas así? ¿Cómo aprender que el centro educativo en su conjunto es una entidad educadora si no se puede participar en los procesos de coordinación y de elaboración de proyectos que permiten concebirlo así? La exposición a variadas experiencias, el contacto con distintas realidades, la realización de las Prácticas en centros muy diferentes entre sí, la visita extensa a colegios en el extranjero... son ingredientes que abren la puerta a una mejor elaboración de lo que es y de lo que debe ser la profesión docente.

Junto a ello, también se requiere poner en práctica las capacidades personales de observación, análisis y reflexión sobre la acción. Para los

estudiantes, las Prácticas son sinónimo de actividad, de acción, pero no debieran serlo de activismo descerebrado. Es necesario crear en ellos la cultura de la reflexión tanto en las clases de la universidad como en las clases de los colegios, pues ambos escenarios permiten en esencia lo mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambos contextos debieran caracterizarse por potenciar una práctica reflexionada y un pensamiento activo que se realimente entre sí cíclicamente<sup>11</sup>.

En este estudio cualitativo, los participantes han expresado su punto de vista sobre los aspectos en los que han cambiado por efecto de sus Prácticas. Como se ha podido constatar, los tres aspectos resaltados reflejan más bien una perspectiva "yo" más que una óptica "nosotros" o grupal. Es cierto que la pregunta a la que responden incita a hacerlo de esa manera, pero los conceptos "comunidad educativa", "claustro de profesores" o "interacción entre padres, profesores y alumnos" están relativamente ausentes de su discurso. Enseñar, educar, no es solamente una tarea de un "yo" frente a unos "otros" a los que hay que enseñar, sino también y quizá prioritariamente un empeño de grupos de personas, de instituciones y de colectivos compuestos por miembros que comparten ese objetivo. No estaría de más introducir a los futuros profesores en un pensamiento de carácter rizomático<sup>12</sup>. Esta manera de enfocar la realidad pone de relieve la complejidad y la multiplicidad existente en cada

---

<sup>11</sup> Prieto, L. y Torre, J.C. (2015). La reflexión como proceso de aprendizaje a lo largo de las prácticas de los futuros profesores. En L. Caimi y L. Prieto (eds.). *Las prácticas docentes en la formación de los futuros profesores. Il tirocinio nella formazione dei futuri insegnanti*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 81-89. También: Urosa, B. y Torre, J.C. (2013). Maestros de la acción pensada, educadores del pensar agente. Cinco años de planes de estudio de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Pontificia Comillas. En Marco Antonio Alarcón (ed.). *Rol y desafíos de las universidades católicas. La formación de profesionales de la educación en los momentos actuales*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez, 13-24.

<sup>12</sup> Strom, K.J. y Martin, A.D. (2017). *Becoming-Teacher. A Rhizomatic Look at First-Year Teaching*. Rotterdam: Sense Publishers.



profesor, en cada clase y en cada escuela a la hora de determinar las consecuciones educativas, de tal manera que no es posible desdeñar las múltiples fuerzas y elementos que intervienen en lo que los estudiantes y profesores hacen y crean si se quiere alcanzar una comprensión profunda de esta realidad compleja. Por otro lado, en este esquema interpretativo, tampoco se puede olvidar el carácter de proceso, de *llegar a ser*, de estructura dinámica que subyace a toda práctica docente. Pensar de una manera más abierta, de un modo no encapsulado en el sí mismo abre también las puertas a salir de la burbuja o verla desde una perspectiva intersubjetiva.

## A modo de cierre

Comenzábamos este escrito con una cita de Saint-Exupery, referida a la visita que realiza El Principito al sexto planeta, en el que se encontraba un anciano geógrafo que reflejaba en los libros los accidentes perdurables de la superficie de la tierra si disponía para ello de exploradores veraces que se lo comunicaran. Los futuros profesores, en su periodo de Prácticas docentes, han pisado el terreno “educativo” durante casi mil horas de su formación universitaria. En su estancia en los colegios han vivido en primera persona qué significa ser maestro y en qué consiste dedicarse a la profesión docente gracias al contacto directo con profesores-tutores y con alumnos concretos que les han permitido hacerse cargo de la “realidad” educativa. Estos estudiantes de profesor han relatado, a solicitud nuestra, los cambios experimentados en su autoeficacia docente, en su competencia didáctica y en su identidad profesional por medio de su respuesta a un cuestionario sobre su experiencia de Prácticas. Se han comportado como unos excelentes exploradores, sin tacha en su *moralidad* como requería para los suyos el anciano geógrafo, por lo que hemos dado veracidad a sus relatos. En su discurso hemos podido constatar su referencia a las montañas, a los ríos, los océanos y los desiertos de su formación práctica, pero también a las

flores, es decir, a aquellas vivencias que por su carácter efímero pueden pasar desapercibidas, aunque no dejan de conformar y enriquecer el colorista paisaje de la formación de los futuros profesores.