



Estudios de caso

El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)

Facultad de Ciencias de la Educación
(Universidad de Granada)

Diego Martín Alonso
y Laura Pañagua

La formación inicial de docentes de Infantil y Primaria en la Universidad de Granada

Un estudio de caso

Por

Diego Martín Alonso y Laura Pañagua

© Diego Martín Alonso y Laura Pañagua

Proyecto de investigación financiado:

UMA18-FEDERJA-127.

El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES). Un estudio comparativo 25 años después. Ip: Ángel I. Pérez

Gómez y Encarnación Soto Gómez

Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación

Andaluza: Repensar la Educación (HUM-311)

Universidad de Málaga

Mayo 2023



Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. diegomartin@uma.es



Persona investigadora en Formación del Dpto. de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Málaga. laurapani76@uma.es



Universidad,
Investigación
e Innovación

50
ANIVERSARIO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

*Repensar la
Educación*

Los hallazgos de esta investigación se recogen en diferentes informes que componen una mirada compleja y contrastada a la formación inicial de Andalucía en el Grado de Educación Infantil y Educación Primaria 10 años después de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior y 30 años después de la investigación desarrollada por el mismo Grupo de investigación: (1991-1993) del Plan Nacional de Investigación “*Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de formación de profesorado de Andalucía*” (PB90-0813). La colección se compone de:

- Un informe documental de las estructuras, condiciones y planes de estudio de las 8 Facultades implicadas.
- Un informe de grandes muestras recogiendo la opinión de estudiantes y profesorado implicado en cada uno de los Títulos
- 8 estudios de caso, uno por cada una de las Facultades implicadas.

Investigadores principales:

Ángel I. Pérez y Encarna Soto

Investigadores:

Noelia Alcaraz

Javier Barquin

Nieves Blanco

Ester Caparrós

Soledad de la Blanca

Manuel Fernandez

Isabel Fernández

Monsalud Gallardo

Elena García

Rosario Gutiérrez

Gonzalo Maldonado

Diego Martín

Ana Márquez

M^a Jose Mayorga

Laura Muñoz

Laura Pañagua

Noemí Peña

Laura Pérez

Cristina Rodríguez

M^a del Pilar Sepúlveda

M^a José Serván

Eduardo Sierra

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. METODOLOGÍA

3. CONTEXTO

4. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO

4.1. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA

4.1.1. Desarrollo general de las clases

4.1.2. Coordinación docente

4.1.2.1. Órganos y estructura de coordinación

4.1.2.2. La coordinación en el día a día de las aulas

4.1.2.2.1. *Experiencias de coordinación informal*

4.1.2.3. Dificultades para la coordinación

4.1.3. Menciones

4.1.4. Practicum

4.1.4.1. Estructura y organización del practicum

4.1.4.2. Sentido y experiencia del practicum

4.1.5. Trabajo de fin de grado

4.1.6. Movilidad

4.1.7. TIC

4.2. EXPERIENCIA DE LAS ESTUDIANTES EN EL GRADO

4.2.1. Experiencia en las clases

4.2.2. Tutorización y relación docente-estudiante

4.2.3. La formación docente no termina con el grado

4.3. COMPRENDIENDO EL CASO

4.3.1. Carrera profesional docente: “los JCR son la heroína de los profesores”

4.3.2. Ratio: “soy incapaz de aprender sus nombres”

4.3.3. Organización espacial y temporal: “se han fraccionado asignaturas”

4.3.4. Cultura tecnocrática: “me gustaría que las clases las llevaran profesores que hayan sido maestros”

4.3.5. Una estructura organizativa y burocrática consolidada: “hay trabas que son burrocráticas”

4.3.6. Coordinación docente

4.3.7. Selección del alumnado: “¿por qué quieres ser maestro?”

5. ÍNDICE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos en este documento el informe del estudio de caso realizado en la Facultad de CCEE de la UGR. Comenzamos haciendo una breve exposición de cómo se realizó el trabajo de campo y exponiendo datos contextuales y de la estructura de la facultad.

A continuación, pasamos al análisis del caso, que hemos dividido en tres partes. En la primera parte, de corte descriptiva, tratamos de mostrar y exponer la estructura y organización de la docencia, así como los cambios más significativos del grado: menciones, Practicum y TFG. En la segunda parte nos centramos en exponer y comprender la experiencia vivida por las estudiantes en el grado. En estas dos primeras partes tratamos de trasladar la voz de las personas entrevistadas, de una manera organizada y estructurada. Nuestra intención en esta primera parte es, por tanto, tratar de describir cómo es la docencia, a través de la experiencia de los estudiantes y docentes entrevistados, de una manera similar a la que nos propone Stake (2010):

Quiero presentar un conjunto de datos relativamente incuestionables, una descripción que, sin prescindir por completo de una interpretación, no sea distinta de la que ellos harían si se encontraran en mi situación. Si tengo que presentar datos controvertidos, posiblemente los presentaré, si puedo, como opiniones de un testigo o como opiniones opuestas.

Posteriormente, en la tercera parte, haremos más presente nuestra voz, tratando de comprender las estructuras, políticas y contextos que hacen que los entrevistados vivan las clases de esa manera y pensando en el lugar que ocupa el EEES en ese entramado. Continuando con la propuesta de Stake (ibíd.):

En algún momento, quizá hacia la mitad, quiero desarrollar determinadamente unos temas clave, no con el propósito de generalizar más allá del caso, sino para entender su complejidad. Es en este punto en el que, a menudo, me referiré a otras investigaciones o a mi propia comprensión de otros casos.

Terminamos el informe con una breve reflexión final, pensando en las relaciones que pueda tener todo lo visto con el contexto histórico actual.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar las entrevistas nos apoyamos en la guía para estudios de caso del proyecto. Las entrevistas tuvieron lugar los días 5 y 6 de marzo de 2020. Todas las realizamos de manera individual. Las entrevistas con las estudiantes duraron en torno a una hora cada una y tuvieron lugar en dos despachos que el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal nos cedió. Las entrevistas con el profesorado tuvieron lugar en sus despachos y tuvieron una duración más dispar: para las más breves necesitamos 1 hora y 15 minutos, mientras que la más extensa llegó a 2 horas. La duración dependió del tiempo que fuimos requiriendo para profundizar en los temas con los docentes, así como la posibilidad de extendernos, pues en ocasiones debimos concluir las antes de lo deseado al solaparse con otra cita con otro estudiante o docente.

En total realizamos 5 entrevistas a estudiantes (había una sexta invitada que suspendió la cita a última hora, sin darnos margen a convocar a otra), 5 a profesorado y 1 a la Vicedecana de Practicum. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio.

Comenzamos los encuentros preguntando a los estudiantes por su experiencia en el grado (a través de una de las imágenes de la guía) y, a partir de ahí, fuimos construyendo una conversación en la que iban apareciendo los temas que nos interesaban (cuando alguno no aparecía preguntamos explícitamente por él). En el caso de los docentes sucedía de manera similar, salvo que el inicio lo hacíamos preguntando por sus clases, de una manera más genérica y sin el uso de las imágenes.

La dificultad que nos encontramos con las estudiantes fue la de que consiguieran hilar un discurso algo reflexivo sobre su experiencia en el grado. Es una dificultad que entendemos comprensible, pues no se habían planteado muchas de las cuestiones sobre las que les preguntábamos hasta ese momento. Fue interesante que, en algunas ocasiones, al ir conversando y preguntándoles, iban sorprendiéndose a sí mismas sobre nuevos sentidos que iban construyendo al pensar sobre su experiencia en la facultad y en el grado. Con el profesorado encontramos una dificultad diferente: la mayoría, por su trabajo, ya tienen un discurso educativo y político propio y bien asimilado. Nos era complejo ahondar en su experiencia como docentes y en la facultad, pues tendían a manifestar esa posición pedagógica y política (que a veces tornaba en ideológica) de la que hablamos.

En la siguiente tabla se presenta el listado de docentes y estudiantes entrevistados:

Día	Hora	Investigador/a	P/E ¹	Participante ²
5/3	10.30	Laura	P	Fernando: Profesor de Educación musical en Educación Primaria
	12.30	Laura	P	Paloma. Profesora en asignaturas de la mención de Educación Musical
	13.00	Diego	P	Ernesto: vinculado a las optativas de la mención de EF. Fue vicedecano.
	16.00	Diego	E	Clara: Primaria. Mención de educación especial
	18.30	Diego	E	María: Primaria. Mención de educación especial
	16.30	Laura	E	Natalia: Educación infantil
6/3	10.00	Diego	P	Aurora: Vicedecana de Practicum. Coordinadora de Practicum
	10.30	Laura	P	Héctor: investigación centrada en formación docente y evaluación. Fue vicedecano.
	13.15	Laura	P	Rosa. Especialista de AL. Departamento de Pedagogía
	16.00	Diego	E	Laura: Primaria. Mención de lengua extranjera inglés
	16.30	Laura	E	Elena: cursa educación infantil

¹ Se indica si el participante es profesor (P) o estudiante (E). En los siguientes apartados del informe se usa la misma nomenclatura en las transcripciones de las entrevistas.

² Todos los nombres son ficticios. Los datos de los extractos de las transcripciones que puedan identificar a las participantes han sido modificados. Aunque se ha tratado de modificar, no ha sido posible mantener la confidencialidad con lo expuesto por la Vicedecana de Practicum, pues se trata de un puesto tan específico que nos exigiría modificar en exceso, hasta desvirtuar sus palabras. Al tratarse de un informe interno del proyecto creemos mejor mantenerlo así para que sea comprensible para todos/as. En las posibles publicaciones que se deriven de este trabajo tomaremos las medidas necesarias para garantizar la confidencialidad.

3. CONTEXTO

En este espacio exponemos esquemáticamente la información principal para contextualizar la organización y funcionamiento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR. A lo largo de los siguientes apartados, en especial los epígrafes 4.1. y 4.2., exponemos los detalles contextuales vinculados más estrechamente con la docencia (practicum, menciones, etc.).

Hay un total de 259³ profesores adscritos a la facultad y en torno a 5000 estudiantes matriculados en carreras de grado, repartidos en las siguientes titulaciones:

- Grado Ed. Primaria: 2.144
- Grado Ed. Primaria Bilingüe: 299
- Grado Ed. Infantil: 1.327
- Grado en Pedagogía: 544
- Grado en Ed. Social: 588
- Doble Grado en Ed. Primaria y Estudios Ingleses: 31
- Doble Grado en Ed. Primaria y Estudios Franceses: 29

Todas las asignaturas (troncales y optativas) son semestrales, de 6 créditos, y tienen una duración de 3 horas semanales (2 horas de “teoría” y 1 de “seminario”). En el grado de educación primaria se ofertan 6 menciones: educación musical, educación física, lengua extranjera (inglés), lengua extranjera (francés), educación especial, profundización en el currículum básico. Las optativas que se deben cursar para obtener la mención se realizan todas en el primer semestre del cuarto curso. El practicum se realiza en el segundo semestre del tercer curso y del cuarto, coincidiendo este último con el TFG.

Entre los servicios e instalaciones de la facultad encontramos los siguientes:

- Tres aulas de informática
- Un servicio de apoyo a la investigación: *Este servicio está pensado para prestar ayuda a aquellos investigadores (profesorado y alumnado de tercer ciclo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en la elaboración de sus trabajos e investigaciones. Para ello cuenta con la ayuda de dos becarios en turnos de mañana y tarde que facilitarán el acceso y uso del material que allí se encuentra. Además, también puede ser utilizado por alumnos de la Facultad con autorización por escrito de algún profesor o profesora con el que esté colaborando en sus investigaciones. Las tareas que se pueden realizar, entre otras, pueden ser: análisis de datos: cuantitativos y cualitativos; tratamiento de textos: maquetación, edición, escaneado, etc.; transcripción de entrevistas; análisis de interacciones grabadas previamente en vídeo (web de la facultad)*
- Un “laboratorio centro de recursos” que consta de un hall multiuso, sala de control de imagen y sonido, locutorio/plató y despacho, para la creación y edición de vídeo.
- Biblioteca
- Servicio de cafetería
- Servicio de copistería.

³ Todos los datos del centro están extraídos de la memoria académica del curso 2018-19.

En cuanto a los órganos de gobierno, representación y coordinación, destacamos los siguientes:

- El equipo decanal está compuesto por: decano, secretaría académica y políticas transversales, vicedecanato de practicum, de ordenación y calidad docente, de estudiantes y empleabilidad, de extensión universitaria y responsabilidad social, de internacionalización, de innovación investigación y transferencia.
- Existen cinco comisiones:
 - Comisión de Gobierno
 - Comisión de Docencia y Planes de Estudio
 - Comisión para la Garantía de la Calidad
 - Comisión de Infraestructuras y Asuntos Económicos
 - Comisión de Practicum
- Hay un coordinador de grado para cada una de las titulaciones.
- Departamentos:
 - Departamento De Didáctica De La Expresión Musical, Plástica Y Corporal
 - Departamento De Didáctica De La Lengua Y La Literatura
 - Departamento De Didáctica De La Matemática
 - Departamento De Didáctica De Las Ciencias Experimentales
 - Departamento De Didáctica De Las Ciencias Sociales
 - Departamento De Didáctica Y Organización Escolar
 - Departamento De Métodos De Investigación Y Diagnóstico En Educación
 - Departamento De Pedagogía
 - Departamento De Psicología Evolutiva Y De La Educación

4. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO

4.1. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA

4.1.1. DESARROLLO GENERAL DE LAS CLASES

Las asignaturas de los grados de Educación Infantil y Primaria son semestrales, de 6 créditos y con 3 horas semanales: 2 continuas que llaman “teoría” y 1 que llaman “seminario”. En las asignaturas obligatorias la ratio ronda los 70 estudiantes, siendo en las optativas más variables. El nombre que dan a la parte teórica no es baladí, pues la metodología que predomina es la clase magistral, con un marcado corte teórico enfocado a la transmisión de saberes constituidos⁴.

D: ¿Y cómo son las clases si están orientadas al examen?

L(e): Pues es que en realidad solo ha habido dos profesores que me han gustado y estoy en 4º año. La mayoría son diapositivas, explicación y dos horas seguidas. Algunos te dejan un descanso, otros ni siquiera eso. Y preguntas, respuestas, interacción con los alumnos poco.

Esta fragmentación de la enseñanza en clases teóricas y clases prácticas supone una tensión para el profesorado, así lo expresaba Fernando en su entrevista:

F(p): Desde mi epistemología o mi forma de entender las cosas, separar la teoría de la práctica para un docente es una aberración. Porque además ellos [los estudiantes] no valoran las teorías, cuando hablas con ellos te dicen: es que necesitamos más conocimiento práctico

Esta docencia magistral con enfoque teórico se manifiesta, además de en los relatos de las experiencias de las estudiantes, en la demanda que realizan cuando señalan repetidamente que las clases tienen una “falta de conexión con la práctica” y que, en el contexto en que lo narran, interpretamos que hace alusión al carácter eminentemente académico de la docencia. Es en este sentido que cuando hablan de la “práctica” aquí entendemos que se refiere a una conexión explícita de las clases con el contexto escolar y la práctica docente.

D: Imagínate que eres decana de la facultad ¿cuáles serían tus primeras medidas?

L(e): Quizá que los profesores se situaran en un aula de primaria y no en un aula de universidad. Que quisieran enseñarte cómo lo harían, pero no explicándotelo, sino desde la parte más práctica. Que dijeran “estamos en un aula de primaria y te estamos enseñando esto”. No sé, ponerse un poco más en situación práctica.

Por otro lado, desde la mirada del profesorado también hemos encontrado una perspectiva orientada al desarrollo de clases magistrales y la transmisión de saberes constituidos. Un ejemplo representativo de este modo de orientar y pensar la docencia nos lo muestra Aurora cuando le preguntamos cómo se coordinaban y preparaban en una asignatura que compartían entre 3 docentes. Nos decía la profesora que la asignatura se preparó haciendo una selección de contenidos de otras fuentes, de manera que las clases se dedicaban a introducir a los estudiantes en la comprensión del contenido de estos textos.

A(p): [Para preparar la asignatura] hicimos un documento digitalizado en word de cosas de

⁴ No creemos que sea algo consciente, intencionado o premeditado por el profesorado, sino que es la lectura que hacemos del estado “global” de la formación en el grado (ahondamos en esto en el epígrafe 4.3.).

corta-pegar, alguno encontró un capítulo muy ajustado y usábamos ese capítulo por ejemplo en el tema 4 de intervención sociocomunitaria. Había un libro pequeñito digital que dijimos todos “pero si esto es lo que queríamos dar”. En el tema 4 dimos ese libro electrónico a los alumnos y elaboramos la presentación de todos los temas. Y así fuimos funcionando cuatro o cinco años y luego ya cada uno lo fue adaptando.

Sin embargo, aunque una parte significativa de la docencia es magistral, tanto profesorado como estudiantes mencionan también experiencias diferentes, con otras metodologías, aunque estas no escasean tampoco son la norma. No podemos alcanzar a ver el volumen de unas y otras a partir de las entrevistas. Pero, grosso modo, lo que nos cuentan profesorado y estudiantes coincide con esta proporción.

R(p): Yo trato de escuchar a los estudiantes y me sorprende... el primer semestre me dijeron cosas que no me creía: “es que tú nos dejas hablar” ¿cómo puede ser que en una facultad de ciencias de la educación un estudiante diga que no le dejen hablar?

L: ¿cómo suelen ser las clases por lo que escuchas de los estudiantes?

R(p): Eso no lo sé, no sé cuántas personas lo hacen. Ellos me hablan también de profesores muy buenos, que están muy contentos [...] Yo en mis clases trato de generar debate y construir juntos, y de que no tengan miedo a hablar, y de que, aunque seamos 70, aquí estamos para escucharnos... hay otras clases donde te cuento, te cuento y seguramente también le movilice mucho. Pero luego queremos que sean profesionales que sepan escuchar al otro. Y entonces cuesta movilizarlos. Les piden conocimientos técnicos, les piden habilidades descriptivas...

Por su parte, los seminarios tienen un enfoque más práctico. Aquí práctico alude al “hacer”, esto es, a que los estudiantes tengan un papel más activo y se impliquen en la tarea dejando de ser receptores de la información que trae el docente. Al mismo tiempo, esto no significa necesariamente que las tareas que se realicen se salgan del corte académico y falto de “conexión con la práctica”. Las tareas que hacen en los seminarios suelen organizarse en grupos de 4 o 5 estudiantes.

El grupo clase se divide en los seminarios generalmente en 2 subgrupos, conformándose grupos de entre 30 y 35 estudiantes. En algunas asignaturas, por su casuística particular, como las vinculadas con las TIC se hacen 3 o 4 grupos para que estén 15 estudiantes cada hora y puedan utilizar los materiales necesarios.

M(e): [En los seminarios] nos dividen en dos grupos. Los seminarios es la mitad de una clase una hora y la otra mitad otra. Si tienes que hacer algún trabajo lo utilizan para esa hora. O sí se hace una media práctica en conjunto...

D: ¿Cómo son los grupos?

M(e): Depende del profesor, casi siempre son de 4 o 5

A(p): Tiene dos horas de teoría y uno de práctica por estudiantes. Normalmente son dos grupos de prácticas. Hay asignaturas que son más técnicas las de informática tiene en tres o cuatro grupos porque no pueden estar 30, entonces hay que fraccionarlos de 15 en 15

Esta división en clases de teoría y seminarios de prácticas, en ocasiones es adaptada por el profesorado en función de las necesidades concretas que se van dando en las asignaturas que imparten.

F(p): Cuando tengo una asignatura completa, yo no distingo entre teoría y práctica, y se lo digo a los alumnos desde el principio. Aunque tengo que tener dos grupos de práctica y luego todo el grupo entero de teoría, si hay algo de teorías que considero que tengo que trabajar, ese día, en repito dos veces lo mismo en cada seminario de prácticas. No distingo entre teoría y prácticas, si

en clase de teoría tenemos que ponernos a hacer un ejercicio como componer, bailar, cantar... lo vamos a hacer. y si en un seminario tengo que hacer algo de naturaleza más teórica lo hago

En consonancia con esta estructura de clases magistrales-teóricas y seminarios, la forma más común de evaluación también encuentra estos dos espacios: se califica a través de un examen final (a veces parciales) y de los trabajos de grupos (aunque en ocasiones se ha tratado de tareas individuales). El examen final, aunque hecho en diferentes formas (tipo test, desarrollo, respuestas cortas), es de carácter memorístico. Se trata de plantear lo que se ha visto en las clases teóricas y “comprobar” que el alumnado conoce los contenidos de la asignatura

D: ¿Normalmente son exámenes o trabajos para la nota?
 C(e): Exámenes y trabajos
 D: ¿En la misma asignatura?
 C(e): Claro, aquí todo para adelante [risas]
 D: ¿Y cómo son los exámenes?
 C(e): Depende del profesor, he tenido tanto de respuestas cortas, tipo test, de desarrollo... tuve varios en el mismo cuatrimestre de desarrollo de tres horas, yo salí que me iba a dar un infarto [...] se centran en un examen, pero no tienen en cuenta la mayoría lo que hay detrás excepto casi ninguno
 D: ¿y en otras asignaturas ya saliendo del practicum la evaluación como suele ser suele ser?
 A(p): Suele ser igual con porcentaje pero en vez de los ensayos diarios está el examen que tiene un porcentaje, luego las prácticas de la asignatura que tiene otro porcentaje con los instrumentos que se mida cada uno pues varía de la asignatura pero normalmente la parte teórica es a través de una prueba escrita de distintas características, unos largos, cortos tipo test... y la práctica se suele hacer a través también de ensayo o pequeñas tareas que se hacen en los seminarios de prácticas de la teoría

El tipo de evaluación que el profesorado propone a sus estudiantes, se ve condicionado por numerosos factores, entre los que destaca la ratio de alumnos de cada clase. Así lo pone de manifiesto Fernando cuándo en la entrevista nos cuenta:

F(p): Si tengo un grupo de 120 alumnos, y le digo a los chavales si venga, esto lo vamos a evaluar con ensayo...¿cuántas horas me tengo yo que pegar corrigiendo 120 ensayos si los quiero corregir bien. Eso me pasa con el tema de la evaluación, yo estos años cuándo he tenido que evaluar la parte teórica, lo he hecho con un examen con pequeños comentarios de texto sobre los que habíamos hablado, preguntas de naturaleza teórica reflexiva en las que les planteaba un dilema y ellos tenían que escribir sobre eso.. es decir, eran exámenes de 7 u 8 páginas que luego tengo que corregir...[una gran cantidad de páginas] porque a mí lo que me interesa es que ellos construyan un pensamiento crítico, reflexivo. Pero ¿qué pasa? que todo el sistema te incita a que digas al alumnado bueno, este examen va a ser tipo test. Y con esa ratio descomunal no puedes tirarte 4 días 12 horas al día, porque en una hora he corregido 3 exámenes y tengo 120... Aun así, sigo evaluando de esa forma, este año una de las partes del examen la convertí en una especie de cuestionario tipo test algo reflexivo, y ha sido un drama... pero la otra parte la he mantenido.

Las estudiantes parecen comprender su lugar en este proceso y cuentan que van a clase con la disposición de coger apuntes para el examen y saber qué será necesario para pasar la prueba escrita. Así, cuando les preguntamos por la asistencia, responden que esta es muy necesaria para tomar sus propios apuntes, pero no llegan a vincularla con cuestiones propias de aprendizaje como maestra (cosa que sí hacen al hablar de las prácticas).

D: ¿Y crees que es importante la asistencia?
 C(e): Sí, porque aunque le pidas los apuntes a otra persona no es lo mismo. No te enteras igual,

yo por eso estoy acostumbrada a venir. A no ser que sea una clase que te lea los apuntes directamente...

L: ¿cómo es la evaluación?

N(e): Eran varias asignaturas que venías, te sentabas enfrente, el profesor daba el powerpoint, lo leía, te ibas a tu casa... te aprendes los apuntes de memoria, vienes, lo sueltas y ya tienes tu nota.

L: ¿los apuntes de dónde los sacas?

N(e): Pues a veces los apuntes eran el powerpoint, colgaban los apuntes en el campus virtual, que son una mezcla entre el powerpoint y añadiendo más cosas. Yo la verdad que pocos apuntes he cogido, pero porque no era necesario, nos lo daban ellos, que te los ponen en fotocopiadora o en el campus, y tú te lo descargas y al examen

Sin embargo, igual que sucede con las clases magistrales, la calificación a través de exámenes tampoco es omnipresente en el grado. Estudiantes y profesorado nos cuentan experiencias de evaluación diferentes que, siendo minoría, no son marginales. En estos casos la calificación se hace a través de tareas individuales y grupales que se realizan en clase.

Desde la perspectiva de los docentes encontramos la experiencia de Rosa que nos cuenta que vincula la evaluación en sus asignaturas con el proceso formativo y su relación con los estudiantes.

L: ¿la asistencia es obligatoria?

R(p): Yo entiendo que esta es una actividad presencial, y la evaluación es continua, y es continua porque vosotros venís a clase, por eso la asistencia es obligatoria. Vosotros venís a clase y tenéis el privilegio de una evaluación continua. ¿qué quiere decir asistencia obligatoria? Que tú y yo nos conocemos, y que yo sigo tu aprendizaje y tú sigues mis clases, y que mi compromiso con vosotros es que yo me voy a saber vuestros nombres. [...] De lo que se trata es de un acuerdo entre personas adultas de que vamos a seguir un proceso de aprendizaje y que eso desencadena en una evaluación que va a ser continua [...] En ese sentido creo que eso enseña más, y es más que el sentido de la asistencia es obligatoria. Ahora si traducimos el que la asistencia es obligatoria en que te firmen y que eso vale 0,1 ¿qué les estamos enseñando? Que estar es suficiente, y estar no es ser ni construirte.

Por otro lado, la asistencia, según la normativa de la UGR, es obligatoria. Se requiere una asistencia del 80% a las clases para poder presentarse a la convocatoria ordinaria. Sin embargo, en la práctica, cada docente decide si aplica o no esta norma. En su mayoría, pero no en su totalidad, en la parte de "teoría" el profesorado no establece la asistencia como obligatoria. Lo importante es que asimilen los contenidos, y esto se comprueba en el examen, por lo que no es necesario el control en la asistencia. Por su parte en los seminarios sí es más frecuente que se controle la asistencia.

Por ejemplo, Paloma cuenta ser consciente de su obligación de permitir acudir a la convocatoria ordinaria únicamente al alumnado asistente, pero que por el carácter práctico de su asignatura (musical) tiene problemas con una parte de los grupos que no se implicaban en las tareas. La solución que ha adoptado este curso ha sido la de ignorar dicha obligación de asistencia.

L: Con el tema de la asistencia...

P(p): Uff mira es un horror. He tomado lista durante mucho tiempo, y este año he quitado la lista. Este año he decidido que venga a clase quien le dé la gana, porque todos los que venían a clase porque pasaba lista me estaban reventando el grupo y ya el otro día me dijeron "como pasas listas pues viene todo el mundo". Entonces este año ha sido el primero ya en muchos años, porque digo tengo que tener algo que permita que la gente viene a clase y se pueda hacer

la evaluación continua, según la guía. Entonces como el tipo de actividades que yo hago si no vienes a clase es que luego no te vas a enterar... pues si no quieres no vengas. Y hoy ha sido el primer día después de que empezamos a finales de enero que no han venido todos los que no querían venir, y ha sido una clase maravillosa. Y ya he decidido que no voy a pasar nunca más lista. A pesar de que Bolonia diga que es obligatorio, que venga la rectora y me obligue a pasar lista. Yo para lo único que utilizaba el pasar lista era para permitirles hacer la evaluación continua.

4.1.2. COORDINACIÓN DOCENTE

4.1.2.1. ÓRGANOS Y ESTRUCTURA DE COORDINACIÓN

La organización y estructura organizativa de la facultad se expone en el epígrafe 3 (“Contexto”). Por su parte, la estructura académico-organizativa de los grados de la facultad se compone de tres organismos⁵:

- Comisión de la garantía interna de la calidad del título: “tiene como función velar por la calidad del grado así como asegurar la superación de los procesos de evaluación establecidos por la ANECA”. Está compuesto por el coordinador del grado, vicedecano de innovación, cinco representantes del profesorado del grado, un representante del PAS y uno de estudiantes.
- Coordinador/a de grado: “Es el/la responsable de la coordinación de la titulación y es nombrado/a por el Decano como parte propia del equipo de dirección de la Facultad de entre los tutores académicos del grupo-curso”.
- Tutor/a de grupo: “Para cada grupo y curso existirá un docente que actuará como tutor/a del grupo, y que será elegido de entre el profesorado con docencia en el mismo”. Sus funciones son el asesoramiento al alumnado sobre la ordenación académica; conocer y valorar el rendimiento y necesidades del alumnado; e implementar el Plan de Acción Tutorial.

De una manera más práctica, nos cuenta Aurora que el tutor de grupo es un docente responsable de seguir las necesidades de cada grupo concreto. Los estudiantes pueden acudir a él/ella cuando tengan alguna necesidad, especialmente sobrecarga de tareas que coinciden en el tiempo, haciéndose este responsable de coordinar a los docentes del grupo. Sin embargo, ninguna de las estudiantes entrevistadas (solo 5) conocía esta figura.

A(p):¿cuál es la función del tutor? La orientación a personas que tengan de distinta naturaleza y pueden acudir al tutor y el tutor media o comunica o informa o asesora, “vete al gabinete este” [...]son siete u ocho asignaturas los que tienen por trimestre, y es que a todos se nos ocurren 25.000 trabajos, y claro los estudiantes llegaban una semana en que dejaban de venir a clase por entregar trabajos, o que dejan de venir a clase por tener exámenes parciales [...] se supone que el tutor del grupo se entera de la planificación del grupo, por los representantes, por el delegado, que le dicen mire es que este profesor pues nos manda mucho trabajo y piden un trabajo excesivo de voluminoso, que hay profesores que creen que su asignatura anual, siendo trimestral tiene que darlo todo y es más importante que el resto y hacen exámenes todas las semanas...

D: ¿Y recurren los estudiantes a esta figura?

A: Sí, y sobre todo cuando hay esto, una cosa que se sale de lo normal, si todo va bien ni te enteras.

⁵ Para consultar en mayor detalle, consultar en este [enlace](#)

Además, en la facultad cuentan con la figura del tutor NEAE. Se trata de un docente responsable de informar a los profesores que vayan a tener clase con un alumno con necesidades especiales de su situación y cómo atender sus necesidades.

A(p): Y luego existe una figura de apoyo a las necesidades educativas especiales, cada alumno con informe de necesidad educativa especial tiene un tutor que informa a todos los profesores que impartimos clases a ese alumno diciendo que, por ejemplo, yo tengo un alumno sordo, y te dice que este chico es sordo y que va con intérprete y entonces las medidas de adaptación son estas y yo tengo que aplicarla y en la evaluación también tengo que dejar al intérprete...

D: ¿Son profesores del grado los tutores NEAE?

A: puede ser cualquiera, yo podría ser tutora de cualquiera, hay una coordinadora que es la que ofrece, tengo un estudiante con estas características te importaría que tú lo que tienes que hacer es decirles a todos sus profesores cuáles son sus características y qué adaptaciones están aprobadas a nivel de la UGR. por ejemplo si hay alguien con alguna dificultad, a lo mejor dislexia, pues darle media hora más, y adaptarles las fechas de entrega... hacer un seguimiento un poco más personalizado.

4.1.2.2. LA COORDINACIÓN EN EL DÍA A DÍA DE LAS AULAS

Al preguntar a los docentes por la coordinación de las clases, más allá de cuestiones administrativas, señalan que no existen espacios y tiempos formales y de concreción para la coordinación pedagógica de la docencia: *todavía estoy esperando que me convoque mi coordinador de grado* (Ernesto, p).

El lugar en el que todos terminan apoyándose para la preparación de las clases es la guía docente. El plan de estudios se estructura en partes diferenciadas, conformando una suerte de currículum puzle (Gimeno & Pérez, 1989), de manera que para saber qué deben hacer y evitar solapamientos cada docente debe centrarse en impartir los contenidos de su guía docente. La principal vía de coordinación de asignaturas se mediatiza, entonces, a través de las guías, que el coordinador de grado debe canalizar y exigir a los docentes de cada asignatura.

A(p)Entonces hay distintas propuestas, pero por necesidades, si tú compartes una misma asignatura con distintos departamentos y tienes que elaborar una guía común pues lo mínimo son los contenidos y la evaluación luego el día a día, lo que se da en cada uno de los temas yo no te aseguro que sea igual. el título es el mismo, y eso sí se hace dentro de la coordinación del grado o sea el coordinador dice "estos dos departamentos tiene que generar una única guía acordada".

D: Y eso imagino que se hace en reuniones de coordinación del grado

A: No, no existe esa coordinación del grado. existen que tenéis que entregarla para esta fecha y que tenéis que poner de acuerdo los cinco que daís la materia para hacer una guía única, la nuestra está aprobada y una vez que está aprobada es la que se sigue y para cambiarlo tenemos que volver a estas todos de acuerdo y decir vamos a cambiarla mientras no cambien los profesores y seamos los mismos esa guía nos sirve hasta que cambia algo. En realidad es genérica, no es muy concreta, pero orienta. y sobre todo es que los coordinadores del grado te piden la guía porque ellos comprueban que los contenidos son distintos, es decir que tú estás en una cosa... y no se solape con otra asignatura

Las guías funcionan como un marco normativo que establece qué puede hacer y que no cada docente. Que sea normativo hace referencia a que, según contaba Héctor, el profesorado las sigue y da valor por la suerte de relación contractual que le da con el alumnado y la facultad, de cara a los criterios de calificación y contenidos a impartir de la asignatura, pero no sobre la metodología.

H(p): Cuando ocurre que un estudiante no está de acuerdo con la nota del examen y pone una reclamación ante el departamento y el departamento tiene que actuar, el departamento dice al profesor deme usted su guía docente [...] El profesor es consciente de que la guía docente es muy importante, porque es el contrato que tiene con el estudiante. Al final puede que intervenga mejor. Entonces los profesores dicen “esto es más serio de lo que habíamos pensado”, la guía docente fija el contenido, es importante en los manuales de referencia porque al final esos manuales plantean el nivel con el que hay que plantear los contenidos. En la metodología no, porque las guías no describen mucho la metodología, en aras a la supuesta libertad de cátedra.

De forma paralela, cuando le preguntamos por coordinación a las estudiantes, o bien dicen que no la han percibido o hacen referencia a una coordinación que evita solapamientos y busca una continuidad en los contenidos de algunas asignaturas relacionadas (como didáctica de las matemáticas I y II). Ninguna estudiante hace mención a los módulos y al preguntarles explícitamente por ellos dicen no saber lo que son.

Así, podríamos concluir que la coordinación docente se centra en evitar repeticiones en las asignaturas y una distribución de los contenidos que evite solapamientos, pero no construir una visión compartida de una imagen docente, cualidades o competencias del oficio docente, etc.

D: ¿Hay coordinación entre profes de distintas asignaturas?
 C(e): En algunas sí y otras no.
 D: ¿Qué porcentaje es mayor, los que sí o los que no?
 C: Los que no
 D: ¿Y los que se coordinan cuáles son?
 C: Por ejemplo, en atención a la diversidad nos ponían muchos ejemplos de cuando el curso anterior teníamos didáctica general. Y con psicología también, porque son muchos conceptos que habíamos visto y nos los relacionaba con los del año anterior

Aunque en general no se encuentren solapamientos y la división en los planes de estudios entre asignatura parezca clara, algunas estudiantes han indicado que la secuencialización y distribución temporal de algunas asignaturas y cursos ofertados por la facultad se podría repensar⁶.

M(e): Ahora con el TFG nos obligan a hacer un curso de la biblioteca, que lo veo muy interesante porque es para mirar las normas APA. Pero nos obligan en cuarto, siendo que desde primero me están pidiendo APA. Entonces es un poco ilógico. Está bien, pero no hacerlo en cuarto, hacerlo desde el principio.

4.1.2.2.1. EXPERIENCIAS DE COORDINACIÓN INFORMAL

Aunque las experiencias de coordinación entre docentes, asignaturas, departamentos, etc. han aparecido con mucha dificultad en las entrevistas, sí han narrado algunas las estudiantes. En concreto, entre asignaturas impartidas en un mismo cuatrimestre y llevadas por docentes “que se llevan bien”. Se trata, como cuentan algunos profesores entrevistados, de coordinación informal entre personas con afinidad, pero no realizada a través de organismos específicos

⁶ Al realizar una única entrevista con cada estudiante no hemos podido indagar más sobre esta cuestión: qué asignaturas, qué orden hay, qué sentido tiene para ellas y para el profesorado, etc. Sería algo sobre lo que seguir investigando, pero ante la falta de una mayor profundización solo indicamos la posibilidad de que sea necesario repensar en algunos puntos la distribución temporal del plan de estudios.

para la coordinación. Por ejemplo, Natalia nos contaba una experiencia concreta, pero señalaba que esta fue la única en todo el grado.

L: ¿Y has tenido asignaturas en que dos profesores estuvieran trabajando a la par? ¿cómo fue?
 N(e): Fue súper buena porque eran dos profesoras que se llevan súper bien, estaban en el mismo departamento juntas pero las asignaturas no tienen nada que ver. Pero como que las unieron, una era psicología del desarrollo y otra intervención o algo así... Fueron en el mismo cuatrimestre, y aunque no tuvieran mucho que ver las asignaturas, como que se compaginaron, hacíamos debates, nos uníamos... [...] Era primero como analizar una situación, era una madre, un padre... y a raíz de ahí lo analizábamos en función de la psicología y después veíamos como podíamos intervenir.

Rosa, por su parte, nos narraba desde la experiencia de profesora su coordinación con una compañera, que coincide en gran medida con lo narrado por Natalia.

L: ¿has participado en algún trabajo de coordinación docente?
 R(p): Cogimos una compañera de despacho y yo la misma asignatura y hemos trabajado juntas y bien. Además, desde una perspectiva de sororidad. Si yo podía hacer más, lo hacía. Sí ella podía hacer, lo hacía [...] No era una colaboración de sentarnos a debatir todas las semanas, porque no podíamos. Teníamos la colaboración por mail: toma mi powerpoint, yo voy a hacer esta dinámica, qué te parece, yo esto no lo veo, qué complicado es... Y ha ido fenomenal, ella con su estilo y yo con mi estilo.

Por poner un último ejemplo, Paloma también relata que sus únicos espacios de coordinación en docencia han sido con personas afines, en contextos informales y momentos puntuales

P(p): Yo creo que sería muy interesante no sólo la coordinación entre profesores que dan la misma asignatura sino entre diferentes áreas. Por ejemplo, yo estoy ahora a la vez con gente de lengua, por ejemplo podemos musicar un cuento.

4.1.2.3. DIFICULTADES PARA LA COORDINACIÓN

Como exponemos, no hemos encontrado dificultad para conocer experiencias y espacios de coordinación entre asignaturas y grados. Esto no se debe a un descuido por parte del profesorado, sino al contexto y demandas a las que este se ve sometido le supone determinadas barreras para coordinarse y le sitúa otras prioridades profesionales que dejan un espacio marginal para la coordinación.

El elemento fundamental que limita la coordinación es el tiempo que requiere llevar a cabo este tipo de tareas y del que el profesorado carece al dedicarlo a otras exigencias que su contexto le demanda: la prioridad de la investigación sobre la docencia en la carrera profesional, la falta de recursos y la organización temporal de las asignaturas y una ratio elevada. Ahondamos en detalle en todas estas cuestiones en el epígrafe 4.3. del informe.

Por otro lado, al analizar las entrevistas podemos encontrar un motivo más que termina derivando en esta forma (o ausencia) de coordinación. El profesorado no comparte un perfil claro de qué profesorado quiere formar la Universidad, lo cual hace que carezca de sentido algún tipo de coordinación docente más allá de las guías que marcan los márgenes curriculares de cada asignatura. Esto condiciona de forma significativa lo que sucede en las clases, lo que propone el profesorado, su forma de actuar, y lo que espera y demanda el alumnado.

4.1.3. MENCIONES

Es un denominador común la sensación de que la especialización de las menciones es escasa. Tanto profesorado como alumnado señalan la insuficiencia de las asignaturas para la formación de las especialidades que están realizando. Esta demanda se orienta principalmente a la reducción de asignaturas y créditos de las menciones, que tachan de insuficiente para introducirse en la especialidad

D: ¿Y cómo valoras tu especialización?

M(e): Horrible. Porque solamente con cuatro asignaturas... A lo mejor de otra especialidad puede ser, pero de educación especial con todo lo que hay que saber con cuatro asignaturas ¿de verdad me estás diciendo que yo ahora me puedo presentar en un colegio de educación especial entero? Eso es imposible.

E(p): estamos hablando de 30 créditos frente a los 90 que se disponía en el plan antiguo para formar a las digamos a los profesores que se iban a dedicar a la especialidad de educación física [...] La mención tal como está contemplada con escasamente 30 créditos no va a ningún lado. no está dando en ningún tipo de fruto porque tú ves que el alumnado termina y no tiene esa mínima base de forma formativa como para poder asumir una docencia específica bien en el ámbito de la música o bien el trabajo con los niños y niñas que tienen algún tipo de diversidad o bien en la educación física.

Esta disminución y merma en el tiempo dedicado a la especialidad parece especialmente acusado en las asignaturas de practicum. El paso a los grados ha hecho que se modifique la estructura de las prácticas, que pasa a tener un carácter “generalista”, es decir, enfocado a la especialidad de Educación Primaria, dedicando menos horas a las menciones: el P1 es en su totalidad generalista y solo un tercio del P2 se dedica a la especialidad. Podemos entender con ello que el cambio de nomenclatura de especialidad a mención es representativo y coherente con lo vivido en esta facultad. Las estudiantes se gradúan en educación primaria, con algunas nociones generales (“menciones”) de una especialidad concreta. Dejan de ser, por tanto, especializaciones.

D: ¿Qué cambios más significativos señalarías del cambio a Bolonia?

A(p): En el practicum pasamos de 7 especialidades que tenían 3 periodos de prácticas de la especialidad a 2, y solo del P2 de 24 créditos totales un tercio es de especialista. Ahí hay una diferencia, porque antes había educación musical, educación física, audición y lenguaje, estaba la generalista... y ahora se ha reestructurado de manera que en el P2 dentro del mismo centro tienen dos tutores, uno de la parte generalista y otro de la parte especialista, que tiene que hacer un total de 150 horas con el especialista y el resto de las 360 con el grupo clase.

Además, al incorporarse todas las menciones en el mismo grado, los estudiantes no conceden importancia a la elección por un itinerario u otro. Al preguntar sobre la elección de la mención que cursa, Laura comentó que no sabía mucho inglés (tiene B2) pero que estaba en esa mención por aprender inglés. Algo similar sucede con Clara que no tenía muy claro por qué cogía la mención. Otra estudiante nos contaba que un amigo cogió música “por probar”, y que se dio cuenta que era difícil porque había que saber mucha música. Una profesora nos cuenta que los alumnos de francés suspenden las asignaturas en ese idioma, porque no lo dominan; y continúa narrando una anécdota en que una alumna de la mención de inglés se da cuenta que no tiene nivel suficiente para ser especialista de inglés ni tiene intención de aprender el idioma.

Parece que los estudiantes no tienen claro qué menciones elegir y, cuando lo hacen, no tienen una especial vocación o interés por profundizar en esa especialidad. El marco en que se ha configurado el grado de primaria parece empujar a ello. Las estudiantes deben elegir al finalizar el 2º curso qué mención hacer y no antes. Así es que la elección que hacen al entrar en la universidad atañe únicamente al grado de educación primaria o infantil, pero no a la mención. Y cada curso deben hacer la matrícula del siguiente, incluyendo las optativas. De esta manera, cuando hacen la matrícula de 3º, más que elegir a que mención quieren dedicarse, pareciese que están rellenando la matrícula y eligiendo optativas para los próximos cursos. Y en esta elección parecen primar los mismos criterios que para el resto de asignaturas: sistema de evaluación/calificación, profesorado que la imparte, dificultad de la materia, etc. sin que tengan mayor peso cuestiones vocacionales, intereses profesionales o personales. Esto hace que los profesores encuentren estudiantes con escaso interés y conocimiento sobre la especialidad (sobre todo en las vinculadas con lenguas extranjeras) y por consiguiente que su proceso formativo no sea todo lo rico que sería deseable.

Por otro lado, para el profesorado el paso de las especialidades a las menciones supone una merma en la formación específica de las especialidades y ello supone, nos dicen, un detrimento de la educación vinculada a determinadas áreas que se puede ofrecer en las escuelas.

A(p): De francés miedo me da... gente que no ha dado nunca francés y en cuatro asignaturas en francés que llevan con un 5 o suspenso luego digan que son los especialistas en francés... yo miedo me da. pues lo mismo lo traslada a la educación especial o a la educación física, la de educación musical.

F(p) Estoy muy descontento con Bolonia, como maestro de música, a mí me parece que lo que ha hecho Bolonia con las especialidades es un poco un crimen, porque hemos pasado de tener especialista que se formaban durante tres años en su especialidad a tener una especie de maestro generalista que debe manejarlo todo y que luego se forma en su especialidad durante solo 6 asignaturas

A partir del análisis nos atrevemos a pensar que esto tiene un origen que se sitúa en la importancia que la administración y sus políticas dan a las especialidades en las escuelas. Por ejemplo, cuando se incluyó la asignatura de música en el currículum de primaria como un área propia, se hizo necesario crear también la diplomatura de especialidad en educación musical. La tendencia actual, con el discurso de las competencias, va en una línea contraria, tiene un corte “generalista” con énfasis en contenidos vinculados a las áreas de lengua, ciencias y TIC, desdeñando otras áreas como la educación musical. Se trata entonces de una merma en la formación en especialidades (como música y educación física) que es coherente y consecuente con el discurso de la agenda global educativa (AGE) de las competencias de la que es protagonista también el EEES.

P(p): La educación musical como título fue toda una conquista. Gracias a la LOGSE la música aparece ya como una asignatura obligatoria y se crea la figura del maestro especialista. Y con el plan de Bolonia eso desaparece.

Podríamos concluir que las menciones han perdido formación específica en relación con las especialidades del plan antiguo, en favor de una formación de corte “generalista”. Como decimos, el profesorado entrevistado señala que esta formación no es suficiente. Pero, al mismo tiempo, esta tendencia generalista se extrapola a todas las menciones, por lo que tienen todas ahora una ligera subida de créditos en formación de la especialidad en los grados

de infantil y primaria, lo que les permite tener más tiempo para formar a docentes que al no ser de la especialidad no habrían recibido dicha formación con el plan antiguo.

P(p): Hay una cosa buena, porque a mí me gusta ver la botella medio llena (risas). Es verdad que hemos ganado en la formación genérica de todos los maestros. Antes teníamos una asignatura de música de 2,25 créditos en educación especial, en primaria... y ahora hemos ganado una asignatura de 6 créditos. Si somos capaces de usar esa asignatura somos capaces de generar ese espacio de entender la música como una mediación educativa, que es de lo que se trata al final [...] La pérdida, que ha sido grande a nivel de especialidad, hemos ganado un poquito para evangelizar, entre comillas, a todo el profesorado y que de alguna manera lleguen al aula de primaria entendiendo que la experiencia musical puede ser una herramienta, que antes solo lo entendían los que hacían la especialidad.

4.1.4. PRACTICUM

4.1.4.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM

Tanto en educación primaria como en educación infantil las asignaturas de prácticas se encuentran en 3º (P1, 20 créditos) y en 4º (P2, 24 créditos). El P1 se dedica a la observación y en el P2 tienen un margen de actuación e intervención. La evaluación y calificación se realiza a través de tareas escritas que varían en su forma y plazos de entrega en función del tutor académico.

El practicum se organiza y coordina a través de cuatro figuras: comisión de practicum, vicedecanato de practicum, coordinador de grupo y tutor académico. La comisión de practicum es un órgano decisorio externo al vicedecanato, donde participa un representante de cada departamento con docencia en practicum. El vicedecanato de practicum se encarga de la gestión administrativa de adjudicación de plazas y coordinadores.

La vicedecana de practicum asigna grupos de unos 120 estudiantes a los coordinadores que, a su vez, deben distribuir a los estudiantes entre 5 tutores académicos. De esta manera, cada grupo de estudiantes de prácticas se conforma por entre 20 y 30 estudiantes que son tutorizados por un profesor (tutor académico), que se encarga del proceso formativo del estudiante, guiar los seminarios, etc. Cada 5 grupos se coordinan por un profesor (coordinador de grupo)⁷ que se ocupa de las cuestiones burocráticas y administrativas:

A(p): Se trata de una figura intermedia de apoyo, elabora los grupos. Su función es la de hacer los reagrupamientos, coordinar a los tutores, realizar labores administrativas de seguimiento y proponer mejores, proponer charlas para los seminarios intermedios...

Las características especiales del practicum, unida a al volumen tan alto de estudiantes en magisterio⁸ hace que se deba dedicar mucho tiempo, esfuerzo y recursos económicos en la asignación de tutores, centros y procedimiento administrativo para realizar la calificación. En concreto, la vicedecana de practicum, con ayuda de dos becarios ICARO, se encarga de la asignación a los coordinadores de los 120-125 estudiantes de su grupo. Estos los distribuyen

⁷ No existe, por tanto, la figura del coordinador de practicum de grado.

⁸ En la memoria académica del curso 2018-19 se cuentan las siguientes plazas: 515 P1 de Primaria, 298 P1 de Infantil, 553 P2 de Primaria y 283 P2 de infantil (en total 1649, que asciende a 1884 al sumar las prácticas de educación social y pedagogía, que gestiona el mismo vicedecanato).

en 5 tutores y en sus centros a través de una plataforma externa⁹ suben los datos organizativos. Las calificaciones del tutor académico y profesional se suben también a través de esta plataforma. Esta plataforma sirve también al alumnado para todas las cuestiones administrativas y burocráticas, como por ejemplo subir el certificado de delitos de naturaleza sexual. Según nos cuentan, todo este proceso es tedioso y largo, haciendo que tanto la vicedecana como los coordinadores tengan que dedicarse en exclusiva a ello, sin prestar atención a cuestiones formativas o de coordinación de la docencia.

En este contexto, para poder sostener una cierta coordinación, se creó con la entrada de los grados una guía-manual del practicum por una comisión delegada y como parte de un PIE¹⁰. Se trata de una guía orientativa, que cada docente puede seguir en la medida que considere oportuno, aunque por lo que hemos encontrado los docentes suelen regirse por ella en gran medida. La guía hace una enumeración secuencial de ejes o tópicos. Por ejemplo, en la guía del P1 de Primaria se exponen entre otras: contextualización del centro; programaciones de las diferentes áreas curriculares; estrategias y materiales didácticos.

En total, la guía tiene tantos temas como semanas tenga el practicum de modo que cada semana se va prestando atención a un eje de la guía y en los seminarios se conversa y reflexiona sobre ello. Los seminarios no son, entonces, clases teóricas o magistrales, sino que se trata de espacios para pensar sobre lo vivido en el centro y en especial en relación con el tópico que toque cada semana. Además, también son frecuentes el uso de diarios (de distintas formas y tiempos, algunos semanales y otros solo durante un mes o unos días) y en menor medida los biogramas, que aparecen en la guía pero no los han nombrado ninguna estudiante ni profesor.

A(p): Por ejemplo, si estamos hablando de la conceptualización del centro pues conversamos sobre dónde está el centro, qué características sociodemográficas tiene, socioeconómica en la familia y el proyecto educativo, los recursos y se propone escribir sobre eso a modo de ensayo. Aparte de los ensayos se solicita un instrumento que está muy extendido: un diario. Hay distintos tipos de diario y esto puede acompañarlo todo el proceso, las x semanas que dure y otros lo dicen un diario de un mes y otro de una semana. pero en casi todos los documentos de trabajo está el ensayo, el diario y el biograma.

El propósito último de la guía, entonces, no es indicar qué tareas se deben hacer, sino crear una “estructura” de trabajo que permita, en la manera en que el tutor académico establezca, compartir las experiencias que están viviendo en los centros para que de este diálogo y puesta en común vaya surgiendo una reflexión que permita, en palabras de Aurora, poner en relación lo vivido en las asignaturas de la facultad (“la teoría”) con la experiencia en el colegio (“la práctica”).

A(p): Ellos van cinco días a la semana cinco horas al día a la práctica y luego tienen dos horas de reflexión en la facultad a la semana. En el seminario se intenta poner en relación lo que están viendo en el centro con lo que se ha aprendido en estos tres o dos años, dependiendo si están en tercero o cuarto... relacionar la teoría con la práctica a través de actividades de reflexión. No es teoría, es reflexión [...] La guía tiene un interés más allá de la indicar la tarea, el interés es poner en común lo que los estudiantes están viviendo cada uno en su centro. Incluso hay estudiantes que están en el mismo centro y están contando experiencias distintas. Entonces dices “veis la riqueza de la experiencia, es que estar en el mismo sitio no significa vivir lo

⁹ Se trata de una plataforma subcontratada y creada explícitamente para el practicum con el fin de agilizar la organización y procedimiento para subir calificaciones. Se puede visitar [aquí](#).

¹⁰ Las guías pueden consultarse [aquí](#).

mismo”.

L: ¿Qué actividades hacéis en los seminarios?

P(p): Grupales, lanzamos algún tema, se ponen a hablar entre ellas, luego a lo mejor les doy un texto y vemos qué elementos hay ahí. O a lo mejor les doy un vídeo y analizamos cuestiones... el otro día por ejemplo estuvimos trabajando cómo es la música en sus aulas. Hicimos una categorización de estilos en relación a la música.

4.1.4.2. SENTIDO Y EXPERIENCIA DEL PRACTICUM

La experiencia y aprovechamiento del practicum es diversa dependiendo de la estudiante y los tutores académicos y profesionales que tenga. Teniendo en cuenta esta diversidad se pueden trazar algunas líneas comunes.

En los seminarios, de una forma u otra, todas las estudiantes están siguiendo la guía de practicum. Varias estudiantes señalan un cierto aprovechamiento de los seminarios. Esto ocurre cuando el tutor académico crea espacios de conversación entre las estudiantes, lo que les permite conocer otros contextos e, interpretamos, pensar en el suyo en relación a lo que conversan.

D: ¿Y la experiencia esa de estar compartiendo en los seminarios te aporta algo?

M(e): Sí, muchísimo. Porque yo veo una realidad solo. Y esto va por dos, una por las experiencias de las demás, de decir a ver si lo están pasando igual que yo, a ver si lo están aprendiendo. Y muchas veces también los recursos que están utilizando [...] Entonces igual que ellas me ayudan a ver eso, que ni todo lo bonito brilla, ni todo lo malo es malo. A mí me encantan esos días la verdad.

D: Entonces sí aprovechas los seminarios del practicum

M: Sí, el trabajo es el trabajo. Pero es verdad que es por la tutora que nos deja contar todo. Entonces yo no digo el contexto: barrio gitano... Empiezo a contar historias y la profesora me pregunta “¿pero te ha pasado algo?” Entonces es un desahogo

L(e): Por las tardes veníamos aquí un día en semana dos horas y teníamos que hacer la memoria de prácticas. Normalmente la memoria se pone lo típico: contexto escolar... y un montón de datos que hay que recoger y al final se queda una memoria muy extensa. Y mi profesor como era distinto, pues sí que me hizo hacer un trabajo más interesante, que aunque teníamos que añadir esas cosas nos decía: ¿cómo es el plan de centro? ¿qué está desfasado? Mira leyes actuales... nos hacía realmente enterarnos bien. O hacer un proyecto de intervención con un alumno con NNEE, teníamos que estar observando a un niño, su tratamiento, y hacer como haría la intervención y cuál sería la autoevaluación de esa intervención, los antecedentes.

D: ¿Y eso lo hacíais en el seminario?

L: En el seminario hablábamos. Íbamos adelantando cada día como un apartado. Pero sobre todo hablábamos en la primera parte del seminario

D: ¿De qué hablabais?

L: Lo que te decía antes, de las dificultades de los niños, cómo cada niño es distinto... nos hacía que nosotros le comentáramos lo que veíamos, y el criticaba mucho todo, todos los colegios.

N(e): El año pasado estábamos solo 8 personas. Nos poníamos en una mesa en redondo y cada semana nos tocaba hacer un powerpoint de una cosa asociada a la práctica: la alimentación, la metodología, la higiene... A mí me tocó la alimentación, y yo puse todo lo que tenía que ver con eso que vi en la clase. Y después de exponer el powerpoint, que teníamos como 40 minutos, después de ahí hablábamos cada una del tema relacionado con sus prácticas y nos retroalimentábamos. Eso me encantó, aprendí muchísimo

En otros casos parecen no aprovechar mucho el trabajo de los seminarios. En estos casos encontramos que se debe a que estos se convierten no en un espacio para dialogar sobre los temas que toquen cada día, sino en momentos para orientarles sobre cómo deben realizar el trabajo “para entregar al final del practicum”. Por lo que los seminarios y las tareas que se

realizan adquieren un tinte académico-utilitarista (“hacerlo para aprobar”) que no permite la reflexión sobre lo vivido en la escuela ni conocer la experiencia de otras compañeras

D: ¿Y este curso el trabajo que hacéis en los seminarios te orienta para pensar en cosas?
L: No mucho en realidad, si los estamos teniendo quincenales y sería una hora y media y los estamos teniendo más cortos incluso. Hay un cuestionario previo a ir. Se comenta un texto que nos da y se hace un trabajillo posterior que todavía no hemos empezado, lo empezamos la semana que viene... me resulta un poco...

Sí existe algo más de consenso en cuanto al grado de satisfacción y aprovechamiento de la experiencia en los centros educativos. Dependiendo de la perspectiva pedagógico (técnica, relacional...) que nos muestran las estudiantes al inicio de la entrevista, señalan este aprovechamiento de una manera distinta: para conocer recursos, “aprender a hacer intervenciones”, pensar cómo se sienten en relación con los niños y niñas, etc.

L(e): ¿Qué hacías el año pasado?
N: Yo el año pasado estábamos dos alumnas en clase, y la profesora nos daba toda la libertad que quisiéramos, entonces nos daba una rutina, cada mañana hacíamos una asamblea y aprendíamos muchísimas cosas de los niños. Entonces hacíamos una asamblea de un tema distintos, hablábamos del amor, de los planetas, eso lo hacíamos nosotras. Después teníamos psicomotricidad que lo hacíamos nosotras también. Es que a lo largo de las prácticas ella nos dijo, vais observando y cuando queráis intervenir me lo decís. Y nosotras queríamos así que lo hicimos, y dábamos lectoescritura y hacíamos media hora, o hacíamos matemáticas pero por ABN...

Tanto profesores como estudiantes señalan que la experiencia en el centro de prácticas depende del centro al que vayan y del tutor profesional que se les asigne a las estudiantes. Por ejemplo, Natalia nos cuenta su experiencia de prácticas en el P1 y P2 con una diferencia abismal entre un curso y otro a causa del cambio de tutora profesional. Es por esto que el profesorado exige y ve necesario hacer una selección de centros y tutores profesionales, así como una formación y reconocimiento de estos (ya sea económica o profesional) para crear un contexto de prácticas y una relación con el tutor profesional que permita que esta asignatura se puede aprovechar en la mayor medida posible.

Sin embargo, el elevado número de estudiantes que se matriculan en 3º y 4º no permite a la facultad seleccionar los centros educativos para las prácticas atendiendo a criterios pedagógicos. Tienen que coger tantos centros como sea posible para poder atender toda la demanda de estudiantes de practicum.

E(p): El problema de practicum es la gran cantidad de alumnado que tienes que volcar a los centros con lo cual no puedes tener una buena selección de centros. y eso ya te obliga a mandar muchas veces al alumnado a centros que tú sabes que no están funcionando pero que no tienes más remedio. Habría que empezar por ahí. Si en vez de 500 cada año tuviera que mandar solamente a 100 estudiantes a hacer prácticas yo tendría una red de centros seleccionadas y cuidadas. Ese es un problema administrativo. La administración siempre mira para otro lado
D: ¿La administración es la junta?
E: Sí. La junta siempre mira para otro lado. Yo recuerdo en mi época de vicedecano ya tuvimos una digamos un enganche serio en el tema cuando nosotros les pedíamos claramente que se contemplará la figura del tutor profesional como se contempla la figura del tutor que facilita las prácticas de las escuelas enfermería. son personas que se les tiene en cuenta como docentes universitarios, se les da ese reconocimiento

4.1.5. TRABAJO DE FIN DE GRADO

El TFG se realiza en el mismo periodo que el P2, en el último semestre del 4º curso, y tiene una carga lectiva de 6 créditos. Sin embargo estos no están vinculados: *les dicen que no deben utilizar el practicum para el TFG* (Ernesto, p). Aunque se hacen en el mismo cuatrimestre son asignaturas independientes en lo administrativo y también en lo docente. En tanto que independientes, los tutores de TFG y practicum también lo son. En concreto, en la guía de TFG para estudiantes se expone que: *En el caso de trabajos derivados de la experiencia desarrollada durante algún periodo de prácticas en centros escolares, el TFG no puede coincidir con el material presentado para evaluar las prácticas externas.*

De las 5 estudiantes entrevistadas, 4 compartían vivir una dificultad en la búsqueda de sentido formativo del TFG. Lo que nos cuentan de su inicio del TFG (que es el momento en que se encontraban cuando tuvimos las entrevistas) es que lo afrontan como una tarea académica más para superar. Parece que lo viviesen como un trabajo ordinario del grado, de la misma naturaleza que los realizados en las asignaturas presenciales, orientado a la superación de la asignatura y los créditos.

Esa falta de sentido formativo viene dada, interpretamos, por la dificultad para conectar el TFG con temas de su interés. En guía para estudiantes del TFG se ofrecen las siguientes temáticas y tipologías para el trabajo:

- *Estudio de casos, teóricos o prácticos, relacionados con el Grado*
- *Portafolio*
- *Trabajos de revisión bibliográfica sobre el estado actual de una temática relacionada con el grado*
- *Trabajos de creación artística*
- *Trabajos de investigación educativa*
- *Trabajos derivados de la experiencia desarrollada en prácticas externas (programaciones, unidades didácticas, programas de intervención, itinerarios educativos, etc.)*

Sin embargo, aunque el tutor ofrezca todas estas opciones, el alumnado manifiesta no sentirse con libertad para elegir. Cuentan que, dependiendo del profesor, este les invita a hacerlo de un modo concreto u otro, insistiendo en que pueden hacerlo de otra manera si lo desean. Pero esta influencia previa condiciona el trabajo, pues son los tutores quienes pondrán la calificación. Por esto es que los estudiantes dicen no ponerse a pensar qué TFG desean hacer, pues dependerá del profesor que les asignen como tutor de TFG

M(e): El TFG acabo de empezarlo. Pero es horrible. Yo quería hacer un TFG que de verdad me sirviera y ayudar en mi colegio. Iba a coger a un tutor, que me han dicho que es buenísimo. Pero no pude por la nota. Y me cogí a otra de la misma especialidad psicología [...] Yo llegué súper feliz contándole mi historia y me dijo "no olvídate, yo quiero una revisión bibliográfica". A mí eso se me da fatal y además no quería eso. Y me dijo "tú puedes hacer lo que tú quieras, pero si tú coges otra cosa a mí después no me vengas con pegas, porque yo te estoy diciendo que esto es lo más fácil de corregir, de hacer... porque tú tienes un índice, yo te voy a decir cómo se hace y ya está". Entonces me desmotivó

Esto, no obstante, no es generalizable, pues cada tutor trabaja y propone tareas de manera muy diversa. Entre los entrevistados, por ejemplo, hay docentes que dan un especial valor a los intereses y necesidades de los estudiantes al orientar los TFGs.

L: ¿Y están vinculados los TFG que tutorizas a las prácticas?

P: Normalmente les dejo que elijan, pero si vienen un poco despistados les digo la posibilidad de que investiguen en el espacio de educación musical temprana que tenemos, o que hagan algún trabajo vinculado al tema del ApS que también realizo... pues esos espacios que son de investigación y que yo genero desde mi docencia pues que lo hagan por ahí. Que ya veo que viene uno muy despistado que no tiene ganas de hacer nada más, que quiere hacer una unidad didáctica, le digo haz la unidad didáctica y ya está.

En cualquier caso, esta situación hace difícil que las estudiantes conecten el TFG con su experiencia del grado en general. Esto es, no es solo que el TFG esté desvinculado de las prácticas, sino también del resto de asignaturas del grado.

L(e): ¿Y para qué crees que te sirve el TFG que estás haciendo?

E: No lo sé, a lo mejor... en mi práctica no lo sé...

L: ¿Crees que te va a servir para demostrar todo lo que has aprendido?

E: No, porque al final es un trabajo más. Algo más enrevesadillo de buscar cosas, pero es que es un trabajo. Lo veo difícil en el sentido de hacerlo bien. Es difícil hacer un TFG bueno... pero me veo capaz de hacer un TFG potente. Pero el TFG no me definiría como maestra.

Además, como decíamos, el TFG se realiza en el mismo periodo que el practicum, sin que se pueda utilizar el mismo material en ambos. Esto hace que las estudiantes se ven envueltas en el último semestre en una situación con una carga importante de tareas que hace difícil poder dedicar el tiempo necesario (lectura, revisiones, tutorías, etc.), dificultando más una construcción de sentido personal al TFG.

P(p): El mismo curso no pueden hacer el practicum, memoria y TFG y clases... Porque ahí les estamos enseñando a investigar mal. Porque eso no es la investigación, la investigación requiere un proceso reflexivo y consciente que necesita tiempo de silencio, de no hacer nada... de pensar, de leer... El TFG requiere leer ¿cuándo van a leer estas criaturas?

Por último, hemos encontrado que algunos trabajos de TFG se realizan con propósitos que pueden considerarse, en cierta medida, alejados de lo formativo. Nos señala Ernesto (p) que se realizan TFGs de investigación cuando en el grado no existen asignaturas vinculadas con ello, por lo que resulta difícil que los estudiantes encuentren sentido formativo al trabajo.

E(p): decir que hagan un eje de investigación [en el TFG]... Por favor dígame usted dónde está la asignatura de investigación educativa en el currículum de ese alumnado porque no existe, cómo le vas a dar una opción de investigación. No tiene mucho sentido no tiene mucha lógica.

Al conversar nosotros (autores del informe) sobre esto nos resultaba complejo entender por qué algunos tutores exigen este tipo de tarea. Al continuar con las entrevistas pudimos entrever el lugar desde el que se hacían. Algunas estudiantes nos narraban ejemplos ilustrativos en este sentido. Nos contaban que algunas compañeras iban a ayudar a rellenar "formularios" de una investigación de la tutora como tarea del TFG

L(e): A una compañera mía le dijeron que si venía a clase una hora tenían ya un 8 de nota

D: ¿En el TFG?

L: Sí, solo con asistir.

D: ¿Pero el TFG tiene clase?

L: No, pero un día me dijo que habían estado ayudando a unos becarios que tenía esa profesora y ya les ponía 8.

D: Pero no es asistencia a clase, es asistencia al despacho.
 L: Sí, y quien asistiera ya tenía la nota. Como lo otro se lo pintó mal y eso se lo pintó bien...
 D: ¿Y qué hicieron?
 L: Pues el TFG aún no lo ha empezado, pero el día que fue con los becarios, estuvieron rellenando formularios

Lo que entrevemos con lo que plantea Ernesto y cuentan las estudiantes, lo terminan de aclarar Rosa y Héctor al exponer que hay profesorado que por las exigencias de publicación para promocionar profesionalmente y la falta de tiempo para atender al alumnado¹¹ han resuelto vincular los TFG con investigaciones y publicaciones de manera que el trabajo de tutorización revierta también en una mejora del currículum investigador del tutor.

R(p): la gente se toma los TFG como si fueran suyos. Hacen cuestionarios y publicaciones en revistas. A lo mejor lo publican los dos juntos con el estudiante. He visto a profesoras, con los cuestionarios, le digo ¿y esto? Esto es un TFG de una alumna que le estoy ayudando... A mí no me gusta, pero a esa persona que lo hace yo no la culpo, voy un poquito más arriba, y ese sistema tiene nombres y apellidos. No se llama profesora ayudante doctora, ni profesora sustituta interina, se llama catedrático B, catedrático E... A esos les pides responsabilidades porque nos habéis llevado a esto. Yo a esa chica que en 4 años tiene que tener la acreditación, que le están exigiendo cosas cada vez más imposibles...

H(p): el profesorado joven está muy presionado por los procesos de acreditación de ANECA y por la investigación y publicación de artículos. Y utilizan mucho al estudiante en prácticas para obtener datos de la escuela para poder hacer un artículo. Entonces su preocupación es que los estudiantes que están en prácticas les van a traer datos de los niños, van a aplicar un cuestionario... y con eso montan un artículo. Eso es lo que yo he visto en los jóvenes. Porque los sistemas de evaluación también tienen su perversión.

4.1.6. MOVILIDAD

En el curso académico 2018/19 131 estudiantes de la facultad (incluidos los grados de pedagogía y educación social) participaron en el programa erasmus 131 estudiantes (un 2'6% de los estudiantes matriculados), y se recibió a 123. El vicedecanato de internacionalización promueve otros programas de movilidad como el "Programa Propio" y el programa de "Prácticas externas", en el que participaron 24 y 6 estudiantes respectivamente.

El profesorado señala que el alumnado de magisterio de Granada no suele, generalmente, involucrarse en el programa de movilidad. Pero no saben el motivo. Especulan con cuestiones económicas, pero sin un conocimiento fundado¹².

E(p): tampoco sale tanto alumnado de magisterio. Es probablemente de las facultades que menos alumnado marcha a hacer erasmus. No sé si por problemas... tradicionalmente suele venir a magisterio un alumnado de familias con menor poder adquisitivo entonces ahí... yo no sé qué ocurre que los nuestros no suelen salir mucho

Por su parte, las estudiantes señalan que, aunque "habría sido interesante" hacer Erasmus, no lo han hecho porque han ido procrastinando la decisión. Esto al final señala una falta de

¹¹ Profundizamos en estas dos cuestiones, que han sido recurrentes entre el profesorado, en la parte II del informe.

¹² Las estudiantes no señalan los motivos económicos como un factor para no sumergirse en programas de intercambio, aunque si hubiese motivos económicos detrás podría ser difícil que nos lo contasen en una primera entrevista.

interés y sentido formativo y personal por los programas de movilidad. Entendemos que los elogios que lanzan sobre la movilidad son clichés vacíos (“sales de tu zona de confort y aprendes como persona”, decía María) y que en realidad no están interesadas, cada quien por sus motivos, en visitar universidades extranjeras.

D: ¿Tú has hecho Erasmus?
 L: Me hubiera gustado, pero no lo he hecho.
 D: ¿Por qué?
 L: Lo he ido atrasando y se ha quedado atrás [risas]

Entre los obstáculos que ponen hay uno común y que parece tener peso: la lengua extranjera. Cada quien de manera diferente expone que el no saber el idioma de los posibles países donde hacer el erasmus ha sido el motivo para no plantearse como posibilidad: bien porque “no me gusta el inglés”, bien porque “se me da mal el inglés” o porque hacer las prácticas en otro idioma puede ser muy difícil (la única entrevistada que participó en un programa de movilidad fue a un país de habla hispana, por este motivo). Junto con esta dificultad por comunicarse en una lengua que no sea la materna interpretamos un rechazo a estudiar una lengua extranjera al asumir que no se tienen capacidades y que aprenderla supondrá un gran esfuerzo¹³.

D: ¿Has pensado en hacer Erasmus?
 C: No
 D: ¿Por qué?
 C: Porque no me gustan los idiomas (risas) Lo odio. Entonces el erasmus no, después de acabar la carrera, pues un máster, oposiciones, un curso, todo eso me da igual... pero erasmus no se me ha pasado ni por la cabeza. A lo mejor si me tuviera que cambiar a Málaga por ejemplo, no me importa.
 L: ¿Te gustaría haberte ido?
 N: Es que en nuestra carrera es muy difícil porque tienes que trabajar con niños, y si ya eso es difícil imagínate ya en otro idioma. Entonces yo no quería irme de Erasmus por eso, pero a lo mejor de SICUE si habría sido interesante

4.1.7. TIC

El uso de las TIC como recurso formativo es reducido en los grados. Los recursos TIC utilizados principalmente son dos: 1) el campus virtual (PRADO), utilizado como repositorio de tareas y documentos; 2) la web propia del practicum. Sólo un profesor hizo mención a un recurso distinto a estos: ClassCraft, utilizado para la gamificación de las clases.

D: ¿Cómo ves el uso de PRADO?
 C(e): Me gusta, porque es cómodo y casi todos los profesores lo usan igual. Cuando uno no lo ha usado ha sido un lío
 D: ¿Y usáis otros recursos tecnológicos además del PRADO?
 C: Como norma general no... o eso o el correo, ya está.

En esta línea, al preguntarle por las TIC en las clases, las estudiantes aluden al aprendizaje de recursos didácticos para usar ellas como maestras, pero no como recursos de la docencia

¹³ Sería interesante en este sentido ahondar en la relación que mantienen con la lengua extranjera, cómo la han ido construyendo en la escolaridad obligatoria y qué papel juega la facultad en este momento.

universitaria. Parece que especialmente significativa la asignatura Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria, o Infantil, según el grado (6 créditos).

N(e): Aquí casi todo va por Prado y el correo... de TIC el powerpoint, no han hecho para que yo aprenda utilizarlo, bueno sí hay una asignatura que sí, que es recursos tecnológicos, que me han enseñado recursos para hacer juegos para los niños, hacer canciones... que me ha servido para mucho.

Ahora bien, este (no) uso de recursos TIC debe ser interpretado en su contexto, algo que desconocemos en la mayoría de las asignaturas. En algunos casos, como el de Paloma, el uso de las TIC es reducido por una cuestión de sentido pedagógico. Son clases de música y están vinculadas con el "hacer", no son necesarias las TIC. En este sentido es necesario pensar en qué medida las TIC son realmente un medio para la innovación y la mejora de la calidad docente, y en qué momentos el uso de TIC se puede convertir en un fin en sí mismo, vaciándose de sentido, perdiendo su propósito último de estar al servicio de la docencia (y no al revés).

L: ¿Y usas las TIC en clase?

P(p): Yo uso el PRADO. Pero no soy especialmente tecnológica, ni utilizo twitter... Pero mis clases son también de hacer, entonces yo no estoy enganchada a las TIC. En mis clases utilizo el ordenador porque pongo música, pongo vídeos, pero no soy una persona que las tecnologías las utilicen...

4.2. EXPERIENCIA DE LAS ESTUDIANTES EN EL GRADO

Una vez vista de forma somera el contexto de la docencia y su coordinación, vamos a centrarnos en la experiencia del alumnado y cómo viven y han vivido la experiencia del grado. Lo haremos a través de tres epígrafes: 1) experiencia de las estudiantes en las clases; 2) tutorización y relación docente-estudiante; 3) la formación no termina con el grado.

4.2.1. EXPERIENCIA EN LAS CLASES

Como señalamos en el epígrafe 4.1.1., la docencia en los grados de magisterio es eminentemente magistral. Esta metodología, según las estudiantes, no exige reflexión. Se trata de “acoger” o asimilar los saberes que comparten los docentes en clase. Es una metodología, por tanto, que no conduce, espera ni provoca reflexión. Además, viven conscientemente el sentido de relación entre la metodología (clases magistrales) y los instrumentos de evaluación-calificación (examen memorístico). Lo cual genera una manera de trabajo y vivir la formación como una acumulación de conocimientos: *los estudiantes deben tener claro que las clases son un refuerzo del material* (María, e). Prueba sintomática de ello es el uso de la plataforma WUOLAH, una suerte de repositorio donde estudiantes de cursos anteriores comparten los apuntes de clase.

<p>D: ¿Qué carga de trabajo sientes que has tenido estos cuatro cursos? M(e): Bajo [risas]. Porque los trabajos han sido muy teóricos, de copiar y pegar. Que sí tienes que pensar un poquillo más pero no te dan para la creatividad. Este año sí que es verdad que en música sí que está dejando más libertad, pero en general no mucho. Al final te estudias una asignatura en el mes de exámenes, te pegas una panzá de estudiar ya está. [...] M: ¿Conoces WUOLAH? D: No ¿qué es? M: Es una plataforma donde los alumnos de casi todas las universidades suben apuntes y la gente se lo puede descargar. Pero está muy bien porque te pone el profesor, te pone exámenes de otros años, la universidad y la carrera. Y muchas veces ha sido el mismo examen año tras año. Y los apuntes... muchas veces no he ido a clase y ahí estaban. Eran los mismos años tras año. También eso me ha salvado. [...] Y los exámenes muchos son tipo test ¿y cómo van a cambiar 40 preguntas cada año? A lo mejor cambia la mitad, pues ya tienes un 5...</p>
<p>D: ¿Y te exigen reflexión las clases? Que tu tengas que pensarte como maestra y reflexionar más allá de entender la teoría C(e): Depende de la clase. En atención a la diversidad si nos hace reflexionar, pensar, nos hace preguntas, que también hacemos muchas prácticas. Pero hay otras que no, que es “te doy el contenido del examen y se acabó”. D: ¿En porcentaje cuánto sería así de darte el contenido del examen? C: El 70, 75% D: Pero hay algunas que pensar, debatir... C: Algunas sí, pero la mayoría son las otras</p>
<p>L: ¿Qué es lo más negativo de esa experiencia? [asignaturas magistrales en que memorizan apuntes para el examen? N(e): Que no aprendo. Porque me lo estudio, lo memorizo para el examen, lo suelto y a los dos meses se me ha olvidado L: ¿Y qué es aprender para ti? ¿qué tiene que pasar para que tú aprendas? N: Pues que vaya a la clase, que la temática que haya sea interesante, sea actual y que haya interlocutores, que somos personas... y que a lo mejor que él hable con nosotros, que nos pida opinión, así ya se te quedan cosas...</p>

En esta línea, Natalia señala que habría añadido en su experiencia asignaturas que le hubiesen permitido pensar sobre sí misma y su proceso, lo cual nos hace pensar, por inferencia, que ha

habido pocos o ningún espacio para pensar en los contenidos de las asignaturas en relación con su proceso personal de formación y de construcción de su identidad de maestra.

L: ¿Sobre el currículum en general ves qué faltase algo? ¿Añadirías algo?
 N(e): Para nosotras como maestras de educación infantil sería muy importante asignaturas en las que nos conociéramos a nosotras mismas, e hiciéramos una reflexión como la que estamos haciendo ahora mismo tú y yo, y nos autoconociéramos y reflexionáramos sobre lo que queremos en nuestra clase. Eso me ha faltado.

Esto es algo que también señala el profesorado: una incidencia en una formación técnica e instrumental.

D: ¿Qué tipo de profesorado se busca formar en la facultad?
 E(p): Perfil realmente no hay un perfil definido, lo único que está claro es que la formación que aquí prima es la formación digamos instrumental, no prima la formación pedagógica, no prima la formación sociológica yo diría que incluso ni la psicológica que también suelen mandar bastante. Y ahora mismo quien verdaderamente está marcando las pautas es la formación instrumental, las didácticas específicas son las que están marcando las pautas en este modelo, aquí no hay un modelo de decir bueno que esta escuela se identifica con la pedagogía crítica de paulo Freire y entonces...

Esta falta de reflexión se puede observar y tiene como consecuencia la tendencia de algunas estudiantes a proyectarse como maestras repitiendo lo mismo que estaban viviendo en las prácticas. De esta manera el practicum se convierte en un espacio para asimilar el modelo que implementarán en su futuro profesional, sin la presencia de un pensamiento pedagógico propio o los saberes a los que se han acercado en la carrera.

L(e): ¿Si te diesen un aula mañana qué harías?
 E: Pues lo mismo que en estoy haciendo en las prácticas, una asamblea, les leería un cuento...
 L: Lo mismo que estás haciendo en las prácticas
 E: Sí, porque otra cosa no sabría

En este punto es necesario hacer una observación. Las clases magistrales no carecen de sentido por la metodología magistral, sino por cómo esta metodología les lleva a construir una relación distante con el profesor que no les permite pensarse más allá de la acumulación aséptica de conocimiento. La mayoría de las asignaturas que las estudiantes indican como significativas en su proceso formativo seguían una metodología magistral, aunque con ciertos cambios. La diferencia la encontramos en la relación que establecen con el conocimiento cuando se entabla un vínculo con el profesor. Es este “saber encarnado” (Recalcati, 2016) en el profesor el que hace que terminen cuestionando qué tiene que ver con ellas lo que les están llevando al aula.

D: ¿Cómo eran las asignaturas que te han gustado?
 L: Pues me gustó sociología porque se ponía en nuestro lugar, nos motivaba, se ponía en nuestro lugar y nos decía que íbamos a estar en una clase. De hecho, él estaba trabajando en un cole y tenía la experiencia y nos explicaba ejemplos muy claros y cuando hablaba le ponía un ímpetu que otros profesores no tienen. Entonces te acabas aburriendo, con su tono lineal...
 D: Me podrías describir un poco más ese ímpetu
 L: Se le notaba que tenía ganas cuando explicaba, que él mismo estaba motivado, entonces lo transmitía solo [...]
 yo me acuerdo más de todos estos profesores, de los otros ya casi me he olvidado de sus caras y sus nombres. Se aprende más porque te mueve si es algo que te gusta te remueve y entonces es

cuando se te quedan las ideas.
 D: ¿Y ese remover qué significa?
 L: Ese remover es que te salta la chispa de la curiosidad, te motiva, de querer saber más
 D: ¿Me puedes poner un ejemplo de una clase?
 L: Pues de estos profesores todas las clases eran interesantes, y cuando una persona te resulta interesante quieres escucharlo

Además, hay una cuestión que condiciona la facilidad con la que pueden conectar con las asignaturas y las clases magistrales: la duración de las clases teóricas (generalmente es de dos horas). Dicen que tiene una duración excesiva que, junto a la exigencia de atención continua de la clase magistral, hace que lleguen agotadas al final de las sesiones.

C(e): No me gusta cómo lleva la clase [de teoría], pero lo que da sí
 D: El contenido
 C: Sí, y además te pone ejemplos y sabe explicar muy bien, y te enteras de todo
 D: Lo que pasa entonces es que la clase no es muy dinámica
 C: Claro y encima la clase son dos horas, si durase una hora u hora y media se te hace más ameno, pero también dos horas y que vienes antes de otras dos horas...
 L(e): Yo creo que, si son dos horas de teoría, al menos una podía ser explicación, si el profesor lo quiere ver así, pero otra debería ser de otra forma. La segunda hora ya se te hace un poco interminable.

Respecto a la prioridad de las tareas universitarias en relación a otros aspectos de su día a día, le dan una prioridad “media” junto con otras actividades de ocio (ninguna de las estudiantes entrevistadas tenía trabajo ni lo buscaba). Darle un mayor nivel de prioridad a algunas tareas ha dependido de que la metodología fuese algo más participativa (en la línea en que exponemos a continuación). De forma paralela, la asistencia a las asignaturas en que no pasaban lista ha dependido de la metodología de la asignatura. Si se trata de una clase puramente magistral, con una lectura de diapositivas o apuntes por parte del profesor no asistían a clase y pedían los apuntes a sus compañeros/as o a través de la plataforma WUOLAH.

M(e): Yo no he ido mucho a clase, pero porque yo voy la primera semana, y veo el profesor cómo es. Entonces si me va a poner un powerpoint o me va a poner los apuntes y me los va a leer, para eso no voy. porque para eso lo hago yo en mi casa. Si veo que el profesor, y me ha pasado en algunas asignaturas, te lo explica de diferente forma o son más majos, la clase es más amena o haces más cosas, ahí sí que voy. Pero si no, para que me lean unos apuntes... [...] Ninguno de mis compañeros trabaja, entonces el primer y segundo año nos lo pasamos todo el día de fiesta. Hacíamos todo. Pero yo he salido un montón, he hecho todos los trabajos, pero no es algo prioritario. O sea que si el trabajo lo puedo entregar en dos semanas y tengo una fiesta pues voy a la fiesta, no me voy a quedar haciendo el trabajo. Se pueden hacer las dos cosas...
 N(e): La asistencia casi siempre ha sido obligatoria, pasaban lista y no podías faltar más de dos días, pero ha habido asignaturas que no pasaban lista y eran de las que más ganas me daban de venir, porque el profesor está seguro y sabe lo que quiere y que te va a gustar, no le hace falta ponerla obligatoria porque él sabe que tú vas a querer venir; y a lo mejor había algunas que me han pasado lista y he ido y ha sido una pérdida de tiempo, porque ha sido ir, estar en el altar, por así decirlo, con la pantalla leyendo del powerpoint, para eso me lo leo en mi casa...

En consecuencia, ponen como prioridad el trabajo en casa y en la facultad cuando les dan sentido. Si tiene sentido para ellas dicen esmerarse y retrasar otras actividades de ocio. Esto depende no solo de la asignatura y del docente, sino también del sentido y manera en que han llegado al grado las estudiantes. Por ejemplo, Natalia nos narra que aparca algunas

actividades, como el gimnasio y salir con amigas para dedicar algo más de tiempo al TFG porque está “disfrutando el proceso”.

L: ¿Entonces tu prioridad ha sido estudiar y el resto lo dejabas para el fin de semana?
 N(e): Pues no, depende de lo que haya tenido. Las prioridades también van cambiando, a lo mejor ha habido momentos en que mi prioridad ha sido, cuando llegas aquí a Granada, llegas nueva, quieres ver cosas, quieres aprovechar... y entrar a la vida de estudiante, pero luego te vas dando cuenta de que estás estudiando lo que quieres y lo que te gusta, y es que me gusta echarle horas por la tarde. Yo ayer haciendo el TFG le decía a mi amigo “estoy haciendo el TFG y estoy súper contenta porque me encanta, estoy súper orgullosa”, y me decía “ya mismo lo terminas”, y yo “pero si es que me está gustando el proceso, no es que quiera terminarlo es que me gusta así”... es que eso llega por la tarde y dices voy al gimnasio o con mis amigas, pero tú te partes el tiempo entre lo que debes, y también estás disfrutando, y lo que quieres hacer

Durante las entrevistas, las estudiantes han coincidido en una misma demanda: necesitan clases en que, de una manera u otra, tengan que ponerse en juego. Cuando les hemos preguntado por las asignaturas y profesorado que les hayan sido más ricas, se han repetido expresiones similares: “clases divertidas”, “hacer”, “clases dinámicas”, etc. Se trata de clases en las que se tenían que implicar, tenían que “hacer” y, en última instancia, pensar-reflexionar (aunque no eran del todo conscientes de esto último, hemos tenido que preguntar y dar algún rodeo para llegar aquí) casi siempre en relación con experiencias o asuntos concretos de la docencia. También destacan como relevantes aquellas asignaturas que tienen una conexión explícita con el contexto escolar, esto es, poniendo situaciones concretas del aula escolar y pensando desde ahí la asignatura. Sin embargo, estas clases (dinámicas y/o conectadas explícitamente con la escuela) son minoritarias en la experiencia de las estudiantes

M(e): De todas mis asignaturas me quedo con una que es “Recursos didácticos” de tecnologías, porque sí que es verdad que me enseñaron mucho, y otra que era Sociología, de primero. Porque el profesor nos enseñó muchas cosas y por ejemplo, una práctica nos hizo coger un libro de Anaya y otro de Santillana e ir comparándolos, mirando los ejercicios, cómo son. Más pensar.
 D: ¿Qué significa “más pensar”?
 M: Pensar que tú estás en la clase y tienes que hacer cosas tú, y como que te valoran por lo que haces en ese momento y no estudiar, soltarlo y fuera. Porque eso es en todos los demás [...]
 D: Y en las asignaturas estas que dices que te hacen pensar más, ¿las clases son también del mismo estilo o cambian?
 M: No, cambian. Nos lo iba explicando, pero más que con apuntes a lo mejor nos ponía el proyector, no un powerpoint... porque él era director de un cole y nos decía “mirad chicos, yo lo que estoy haciendo en vez de enseñar con el libro lo que estamos haciendo es una plataforma y un esto...”. Nos explicaba las novedades que hay en el sistema educativo.
 D: ¿Y la otra asignatura?
 L(e): La otra fue en el practicum y era de la rama de psicología. Para la memoria del practicum teníamos clases aquí y él nos explicaba muchos temas de conducta. Nos ponía muchos ejemplos con sus niños o en general, de cómo no podemos tratar a un niño exactamente igual que otro... y criticaba mucho cómo funcionaba el colegio, entonces era muy crítico, pero también te hacía reflexionarlo tú.
 D: ¿Cómo era la dinámica de clase?
 L: Él pedía mucho la participación y preguntaba directamente a cada uno, así que te obligaba a participar.
 L: Me has dicho que había asignaturas que te han gustado muchas y otras no, pero sin término medio ¿cómo eran esas clases que te gustaban?
 N(e): Nos poníamos en círculo, como en asamblea, comentábamos nuestra experiencia. Trabajábamos los temas a partir de artículos científicos y hacíamos muchas prácticas. Salíamos por la facultad, hacíamos muchas actividades, las exponíamos en clase, rolplaying...

Podríamos destacar una asignatura concreta que señala Natalia. En este relato se entrevistó que debía asumir un papel activo, protagonista, y ponerse en juego. Resuenan las expresiones: “te hacía reflexionar”, “te preguntaba”, “me ha despertado la mente”

L: ¿Hay alguna actividad que te ayude más a la reflexión?

N(e): Este año he tenido una asignatura que ha sido la que más me ha despertado la mente, era Educación para la Paz y en Valores. [...] Te hacía preguntas para que reflexionaras sobre eso y luego ibas a la clase la semana siguiente, y en clase a partir de ahí ella te preguntaba y te hacía reflexionar.

L: ¿Todo lo basaba en eso o hacía otras cosas?

N: Luego sacaba el artículo... otro día sacábamos un libro de la biblioteca y trabajábamos con eso. Y luego el día del seminario nos poníamos en círculo y hacíamos un debate sobre lo que habíamos hablado el día de antes, pero ya con la base teórica que nos había dado ella el día anterior. [...] Luego hacíamos una pequeña actividad que también nos servía para reflexionar y lo unía con temas actuales. Por ejemplo, cuando pasó el conflicto de Barcelona hicimos un trabajo de eso, en grupos teníamos que pensar cómo podíamos solucionarlo desde la Educación para la Paz. Sobre todo era por la manera en que te lo daba [...] Me gusta porque te hace reflexionar y aprender de los demás, pero por la metodología es una clase normal, no es innovación...

El reclamo de clases de activas, dinámicas y conectadas con contextos concretos escolares es algo de lo que son conscientes los profesores entrevistados

E(p): Nosotros trabajamos mucho con aprendizaje servicio. [...] El alumnado descubre que la práctica no es simulada, la práctica no es de laboratorio que es como se suelen hacer en las facultades, sino que la práctica es real, hay niños y niñas que son reales en las escuelas. Entonces cuando tú le das la oportunidad de transformar la práctica de laboratorio en práctica real ellos salen reforzados, salen motivados. Por ejemplo, cuando trabajamos con el alumnado del segundo curso te decían “ha sido la primera vez que yo he pisado un centro educativo como docente”. Y dice “ha sido la única asignatura después de dos años de estar en la facultad que me ha motivado para ser docente para ser maestro”

Por otro lado, junto con la asistencia a las clases magistrales, la forma más repetida de trabajo ha sido los trabajos en grupo, que por norma tienen como producto final un documento escrito que deben entregar. Estos requieren mucho tiempo de dedicación, convirtiéndose en una carga de trabajo muy elevada. Al mismo tiempo, realizan estos trabajos no de manera cooperativa, sino segmentando o “repartiendo” las tareas, que luego juntarán para tener el producto final entregado. Es por esto que, cuando les preguntamos qué tareas les resultan más ricas no señalan nunca a las tareas de grupo, sino a las individuales. Así, paradójicamente, encontramos que las tareas que más tiempo se llevan (los trabajos grupales) no las perciben como las más provechosos, en el modo en que generalmente las llevan a cabo.

C(e): En grupos trabajas muy bien porque te repartes el trabajo y no te lo cargas tú solo, es más llevadero, pero luego entre que uno hace menos, otro hace más, la hora de quedar... entonces quiera que no aprendes, pero si tú lo haces individual y te centras tú solo en el trabajo te llevas más conocimientos. [...] Los trabajos en grupo son los más largos y te tienes que adaptar a otras personas. Es que claro, tienes que sacar tiempo de donde no lo tengas. En verdad, casi siempre es repartir el trabajo, aunque quedas, te lo repartes. Entonces, haces tú parte y la otra la miras por encima para coordinar, pero no te aprendes esa parte. Porque si no le dedicas más tiempo a tu parte no llegas a la entrega...

En relación con esto, todas las estudiantes señalan en algún momento de la entrevista que las tareas de las distintas asignaturas (principalmente trabajos de grupo) se acumulan en los mismos periodos de tiempo, haciendo que por momentos la carga de trabajo sea excesiva y no puedan dedicarle el tiempo que a cada una le corresponde. Esta sobrecarga de tarea tiene además un propósito más de calificación que formativo, o al menos es así como ellas lo viven. Esto hace que las tareas, al sobrecargarlas en periodos concretos de tiempo y tener una repercusión en la calificación, las vivan con una falta de sentido formativo.

D: ¿Normalmente tienes que dedicar mucho tiempo a la facultad en casa?
L(e): Normalmente no. Parece que los profesores se ponen de acuerdo, que hay un trabajo grupal y parece que lo mandan todos para la misma fecha.

En relación a la investigación, las estudiantes hacen escasas actividades vinculadas con ella. Cuando les preguntamos por esto responden que han hecho búsquedas bibliográficas y lecturas de textos teóricos que ellas asocian con investigación, pero que por el contexto en que lo cuentan parece más un trabajo formativo propio de la clase, complementando lo visto en clase con otras lecturas. Las únicas excepciones que aparecen vinculadas en cierta medida con la investigación son la asignatura de psicología del desarrollo (1º de carrera de primaria, en que hacen una entrevista con preguntas ya preparadas por la profesora a un niño/a y en grupos hacen un análisis conjunto de todas las entrevistas) y en las asignaturas y TFGs de Paloma que invita a vincular los trabajos, con un propósito formativo, con sus investigaciones sobre educación musical.

4.2.2. TUTORIZACIÓN Y RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

En general, las estudiantes comparten que no hay un seguimiento por parte del profesorado de su proceso. No hay un trabajo de tutorización, más allá de ser atendidas para plantear preguntas concretas en el horario de tutoría del profesorado. También el profesorado señala la dificultad y casi imposibilidad de poder acompañar y seguir el proceso de todos los estudiantes.

M(e) Si quieres hablar con los profesores tienen tutorías, tienen correos... tienes facilidades de encontrar la información. Otra cosa es que te contesten (risas)
D: ¿Sientes trato personalizado por los profesores?
M: Yo creo que sí. No he ido a muchas, pero a las que he ido sí. O sea es como que si tengo un problema y quedamos en una hora siempre están. Nunca me han dejado tirada, ni ha sido... menos con mi tutora de TFG que he tenido mala suerte. Pero todos los demás han sido buenos
D: Eso es cuando es iniciativa tuya, que tienes alguna duda y vas a tutoría
M: Sí
D: ¿Y al revés? Cuando entregas un trabajo o haces un examen... ¿tienes devolución por parte de los profesores?
M: ¿Si lo has hecho bien o mal? No
D: ¿Tú entregas las tareas y no tienes devolución?
M: Me devuelve la nota.
D: ¿Pero no hay un seguimiento que tu sientas que el profesor sabe por dónde vas?
M: Es que yo no creo que ningún profesor se haya aprendido ni mi nombre, ni absolutamente nada. Y si lo ha aprendido es porque en clase he hablado mucho y la graciosa esta... pero si no nada
L: ¿Se hacen tutorías?
E: Tutorías no he ido a muchas, pero a las que he ido sí me han atendido
L: ¿Y para qué solías ir?
E: Pues sobre todo cuando no entendía algo de lo que explicaba, para que me lo volvieran a explicar, sobre todo para eso.

L: ¿Y cuando haces un trabajo, te hacen feedback?
E: No se suele hacer. Ahora con el TFG sí, pero en las otras asignaturas no.
D: ¿Sientes que los profesores te conocen, que saben por dónde vas?
C: No. Si tienes alguna duda se lo preguntas, pero al día siguiente no se acuerda que tú has ido a preguntarle.

Esta situación entendemos que viene construida por el contexto docente en el que se produce la docencia: 1) la carga de trabajo en investigación, que reduce el tiempo de preparación de la docencia, unido a la elevada ratio hace difícil que el profesorado pueda conocer y acompañar a todo el alumnado (ahondamos en esto en el epígrafe 4.3.). 2) clases magistrales, con enfoque teórico-técnico, que demandan aprehender los conocimientos que se llevan, por lo que la tutoría solo es necesaria como un espacio para aclarar alguno de los contenidos no comprendidos. Este último punto resulta coherente con la disposición con la que las estudiantes van a las clases, de una acumulación aséptica de conocimiento, por lo que no reclaman una mayor atención y seguimiento por parte del profesorado.

4.2.3. LA FORMACIÓN DOCENTE NO TERMINA CON EL GRADO

Las estudiantes plantean, cada una a su manera, que entienden que la formación docente no termina con el grado y deberán continuar formándose y repensándose¹⁴. En particular, existen dos aspectos que se repiten al hablar sobre la necesidad de continuar la formación: la atención al alumnado con NEAE y la realización de programaciones de aula

Podemos observar esto en el relato que hace Natalia sobre sus prácticas. Comenta que en las prácticas en la escuela se siente con libertad, con todas las riquezas que ello supone. Pero al mismo tiempo es consciente de que es la estudiante de prácticas y eso condiciona tanto su relación con el alumnado como la propia experiencia de prácticas y cómo interviene en su proceso de construcción de identidad como maestra. Esto es, es consciente de que no ha estado sola, sosteniendo por sí misma una clase.

L: ¿Tú cómo te sientes preparada para gestionar el aula, las relaciones, el vínculo con los niños...? ¿qué fortalezas tienes?
N(e): Yo creo que eso es muy complicado, sobre todo porque al estar en una práctica como que no has ido marcando tú los límites, entonces te han ido marcando lo que tú quieres en tu clase, entonces tienes como que adaptar. Y aunque te den libertad, pero tú te vas fijando como lo va haciendo la maestra y cómo va guiando a los niños, y tú tienes que ir por ahí para no liar a los niños...
[...]
L: ¿Entonces te ves preparada para llevar una clase?
N: Yo creo que es siempre complicado el primer día ya llegas tú nueva, llegan ellos nuevos y es ¿Por dónde tiro? Por mucho que te planifiques no va a ser como tú lo tenía planificado, va a ser todo distinto. Claro en la universidad y también en cursos que hacen extraescolares nos han ofrecido muchas estrategias para conseguir que todos se incluyan en el aula, que ninguno se sienta desplazado y entonces ya de nosotras mismas decimos tengo todos los recursos y ya tenemos que ponerlos en práctica.

Así, tenemos que considerar que viven el practicum, especialmente las estudiantes, como parte final, junto al TFG, de su formación en el grado, pero no de su formación como maestra, que continuará cuando comiencen a trabajar en las escuelas. Podemos inferir de todo esto que

¹⁴ Desconocemos si, desde su perspectiva, esto se debe a una carencia en la formación del Grado o a que entienden la formación docente como un proceso personal que va más allá de la formación inicial.

ni profesorado ni estudiantes esperan que la formación como maestra y su construcción de identidad terminen con el grado y las prácticas, sino que esta debe continuar (al menos) durante los primeros años en la escuela.

4.3. COMPRENDIENDO EL CASO

En la sección anterior se dibuja una docencia eminentemente teórica y magistral, a pesar de que tanto profesorado como alumnado señalan en sus discursos que es necesario un cambio en la orientación de las clases (y la interpretación que el profesorado hace del EEES también les hace sentir la obligación de estos cambios). Sin embargo, estos no se han producido y los principales cambios que observamos a raíz del EEES son de corte administrativo. ¿A qué se deben estas diferencias?

En esta parte final del informe tratamos de hacer un trabajo de corte más hermenéutico de la experiencia particular de los entrevistados para tratar entender todas las estructuras y circunstancias que puedan condicionar esta situación. En este trabajo interpretativo encontramos que la disociación (entre una demanda explícita de clases orientadas a la construcción de saberes prácticos y las clases teóricas orientadas al acceso a saberes constituidos) es multifactorial. En concreto hemos encontrado 7 cuestiones que nos resultan relevantes: la carrera profesional docente y los criterios de promoción; ratio; organización espacial y temporal; la hegemonía de la cultura tecnocrática en la cultura del alumnado; la estructura burocrática de la facultad; la coordinación docente; y el sistema de selección del alumnado que ingresa en los grados de magisterio.

4.3.1. CARRERA PROFESIONAL DOCENTE: “LOS JCR SON LA HEROÍNA DE LOS PROFESORES”

La carrera profesional docente, a través de los criterios de acreditación, coloca al profesorado en situación de debatirse entre dedicar tiempo a la producción investigadora (que no la investigación) sobre la docencia (algo que señalan también otros estudios como San Fabián [2020]). El profesorado asume que las tareas de docencia no están reconocidas significativamente como mérito, se encuentra sobrecargado y debe discernir entre dedicar su tiempo a investigar y publicar o dedicarlo a la docencia. En este contexto y ante la necesidad personal de promocionar en la carrera profesional, se prioriza la producción investigadora, haciendo que el tiempo que debe dedicarse a esta deje poco margen a la preparación de las clases, tutorización, etc.

E(p): Ahora mismo tú vas a cualquier facultad de educación y donde se pone el acento fundamentalmente es en qué estás investigando, cuántos JCR tienes, cuál va a ser el próximo JCR, cuántos sexenios vas a aportar...

D: Independientemente de la calidad de la docencia...

E: Es que está muy claro, para mí el que me trate de vender diciéndome “es que la investigación es muy importante porque mejora la docencia”, es mentira. Es mentira porque si tú te dedicas a investigar el tiempo que dedicas a investigar no lo estás dedicando a ser un buen docente porque el tiempo es finito [...] La sensación que a mí me queda es que ahora mismo la docencia desde mi punto de vista es mala, comparada con la que se daba en otros años. Por mucha metodología disruptiva que nos queramos inventar siguen siendo acciones puntuales, no son acciones de facultad.

Esta necesidad de priorizar la producción investigadora, que responde a lógicas del mercado, por sobre la investigación, la docencia, y la propia formación del profesorado repercute directamente en la calidad de la formación que se ofrece a alumnado

F(p): Es que la gente publica, no investiga, y es la cultura de lo técnico, de la acumulación, de lo numérico, de ir buscando cositas que me van a dar más puntos para obtener una estabilidad. Y eso los estudiantes lo reciben en sus procesos formativos, procesos que se están viendo descuidados por docentes cien por ciento centrados en la investigación, porque la docencia no se la valora, a mí

no me cuenta absolutamente nada tener en las evoluciones que hacen los alumnos sobre el profesorado un 4.85 sobre 5, lo que importa es cuántos JCR tienes. Y como persona que ama la docencia esto hace que me pregunta muchas veces ¿qué estoy haciendo? ¿por qué dedico tanto tiempo a hacer tutorías, a revisar lo que hago, a buscar nuevos textos, a buscar nuevas preguntas, si nadie me lo está contando?

Para ver esto en un caso concreto. Las “prácticas disruptivas” de las que habla Ernesto (y que coinciden con las que las estudiantes rescatan cómo las más enriquecedoras), van encaminadas a conocer experiencias concretas en escuelas. Esto requiere tiempo de coordinación con los maestros/as, preparación de las clases, visita a las escuelas, permisos, etc. que no son posibles si se dedican a la investigación.

D: ¿Y una coordinación informal, con algún otro compañero...?
 E(p): Esa es la comunicación que se produce, lo que sea a nivel informal o a nivel de iniciativas particulares. Nosotros hace años teníamos un proyecto que lo hacíamos tres docentes de forma coordinada. Ese proyecto consistía básicamente en romper los tiempos y los espacios. Es decir, ya no estás haciendo esta asignatura, estás haciendo un proyecto colaborativo en el que lo que pretendemos es que tú te formes como docente. Ese proyecto era una iniciativa totalmente personal.
 D: ¿Eso cuándo lo hicisteis?
 E: Eso lo cerramos con la diplomatura. Porque en cuanto cambiaron las asignaturas ya no era tal cual, y el plan de estudios que se hizo de la mención, del cual me siento responsable [era vicedecano], se hizo pensando para que se trabajara de forma coordinada, incluso como un proyecto común pero al final el profesorado empezó a decir “no yo me dedico a esto yo no quiero ligarlo con mi docencia, porque me estoy acreditando, tengo que investigar...” Yo digo que con los grados llegó la investigación que es lo que verdaderamente está matando a la facultad de educación.

Con la entrada de los grados se programaron los planes de estudio de manera que se pudieran coordinar las asignaturas y elaborar proyectos conjuntos. Sin embargo, esta es solo una posibilidad que se deja como opción para el profesorado, que debe elegir, sin que se incentive o promueva la coordinación, al menos no con la misma valoración que la producción investigadora. Al mismo tiempo, se comienza a exigir una mayor productividad en la investigación, lo cual hizo que se abandonasen proyectos que ya estaban en marcha, como el que nos cuenta Ernesto, y que no se iniciasen otros. Las exigencias en producción investigadora, que se producen en paralelo a la implantación del Plan Bolonia, pueden haber dificultado la implantación de los cambios que este traía; haciendo que la mayoría de cambios se queden en cuestiones administrativas, manteniendo así la docencia magistral y una tutorización orientada a la resolución de problemas, y no a la atención individualizada del estudiantado.

Esta exigencia por la productividad científica es tal que encontramos algunas situaciones de una legitimidad cuestionable en la tutorización de TFG. Como mencionamos anteriormente (epígrafe 4.1.5.), varios docentes y estudiantes nos cuentan que hay profesorado que “utiliza” a los estudiantes de TFG para recoger datos para sus publicaciones como estrategia para conciliar la docencia y las exigencias de producción investigadora.

Las demandas de producción investigadora para la promoción profesional aparecen también al hablar sobre los vínculos entre escuela y universidad. La priorización de la investigación sobre la docencia hace que no se dedique tiempo y esfuerzos en construir vínculos de sentido con la escuela y que, cuando se establece relación, esta sea instrumental (con propósitos de

investigación) o testimoniales (para hacer actividades docentes puntuales). Precisamente esta es una de las demandas que hacía el alumnado, al señalar su necesidad por encontrar un vínculo claro entre las clases de la universidad y el contexto escolar (algo que entendemos que no es casual, pues va en la línea de lo planteado desde investigaciones anteriores de formación docente [Blanco et al., 2015; Contreras, 2013])

R(p): Los estudiantes lo demandan, exigen unas clases que se adapten a las nuevas necesidades, necesidades inesperadas que todavía no somos capaces ni de planificar. Pero a nosotros nos siguen enseñando como en el siglo XVII, subidos en una tarima, “porque cambiar las clases es horrible”, “porque sacar a los niños de clase es muy difícil” [con ironía], porque... y en realidad es porque la docencia en la universidad importa poco...

L: ¿Y qué es lo que importa en la universidad para ti?

R: La investigación. A ver ¿cómo consigues promocionar en este ámbito profesional? Teniendo investigación en determinadas revistas que están ya determinadas cuáles son. No qué tipo de investigación haces... Entonces el profesional que está precarizado... yo soy ayudante doctor, siendo doctora desde 2012, tengo un sueldo precario, tengo hijos y vivo de alquiler ¿qué tengo que hacer? Mi carrera profesional me demanda que haga artículos en esas revistas, sobre unos temas concretos que no son nada transformadores en la mayoría de los casos, con unas metodologías concretas que no involucran a la comunidad en la mayoría de los casos... pero yo tengo que comer. Y eso es lo que te dicen que tienes que hacer. Y las personas que han puesto esas normas no son entes abstractos, son compañeros nuestros, de nuestros ámbitos de conocimiento. Yo no culpabilizo a las personas que publican los artículos, pues están siguiendo unas reglas de juego que ellos no lo pueden cambiar. Yo no puedo cambiar esas reglas de juego, yo no estoy en la ANECA, el que está en la ANECA que es el que ha impuesto esas reglas de juego es el que las puede cambiar. Y el que está en la ANECA está en el despacho de enfrente, la ANECA está compuesta por personas que conocemos, de nuestros ámbitos de conocimiento, con unas trayectorias que conocemos y que están colaborando... Cuando vamos a clase y a las clases se les dedica poco tiempo es porque tenemos que vivir, y como tenemos que vivir pues hay personas que deciden dedicarle poco tiempo porque tienen que investigar y además tienen que encargarse de otras cosas... me parece legítimo.

Este contexto de presión ha ido manteniéndose en el tiempo de manera que los criterios de promoción se han convertido también en parte de la cultura profesional, en una suerte de proceso de subjetivación neoliberal (Díez-Gutiérrez, 2015) ha terminado, en parte, asumiendo como propias las exigencias de productividad impuestas para la acreditación y competición por plazas de profesorado universitario. Esto lo sintetizaba Ernesto sentenciando que *los JCR son la heroína de los profesores*. De manera más desarrollada lo explicaba Rosa:

R(p): Yo llegué aquí pensando: “soy funcionaria, tengo mi plaza de maestra en Almería”. Ganaba el doble de lo que gano aquí. Esto es una locura. Entonces yo digo, yo no he venido aquí ni a pasarlo mal, ni a sufrir, he venido a disfrutar, y si no disfruto me voy. Pero aun así, con esa seguridad de que si quiero vuelvo al cole, incluso con eso siento la presión. Porque saludo a los compañeros, y vienen y me dicen “¿Qué tal cómo estás? ¿Qué has publicado?” Pues no he publicado nada, estoy con la docencia, que son todo asignaturas nuevas y necesitan tiempo. “Si eso hacen siempre los que no quiere trabajar”, me dicen. Está mal visto dedicarse a la docencia y a los estudiantes

4.3.2. RATIO: “SOY INCAPAZ DE APRENDER SUS NOMBRES”

Tanto los grados, como los grupos de cada grado, se encuentran con una ratio que es demasiado elevada para dejar al profesorado la posibilidad de organizar las clases de una manera diferente a la magistral.

Las asignaturas troncales oscilan los grupos de 60 a 70 estudiantes y en las optativas hemos encontrado grupos de 10 a 50. Estos grupos tan elevados hacen difícil pensar en clases diferentes a las magistrales, incluso el que el profesorado pueda llegar a conocer a los estudiantes. Así, actividades y clases que requieran un seguimiento, tutorización, devoluciones etc. son difíciles de llevar a la práctica. Los problemas con la falta de recursos se viven también en las prácticas. Como decíamos (epígrafe 4.1.4.), no existe posibilidad de seleccionar los centros y tutores profesionales ante la elevada demanda de estudiantes matriculados en los grados de Infantil y Primaria.

De manera simbólica, cuenta Aurora que con grupos de más de 40 estudiantes no es capaz de aprenderse los nombres de todos.

D: ¿Cómo son las ratios?

A(p): Pues depende de la asignatura, del grado, en infantil no tengo ni idea, pero lo que íbamos en un principio era 60, yo tengo ya 69 [...]

D: Es difícil entonces si te propones atender a cada estudiante, poder conocerlo...

A: Eso ya no lo intentó hace mucho tiempo [...] en las optativas algunas veces tenemos como 40 estudiantes... si tengo 20 un año puedo ser la persona más feliz del mundo porque me puedo aprender los nombres de la gente. Pero con 70 yo ni lo intento porque le cambio los nombres a todas. 70 personas que entre una cosa y otra lo ves diez veces... yo soy incapaz de aprenderme sus nombres

F(p): La ratio es uno de los principales problemas de Bolonia, y se suponía que iba a ser diferente. Una de las promesas de Bolonia era que con Bolonia jamás íbamos a dar clase de 70 personas... y eso condiciona lo metodológico. . Y el tema de la ratio es un problema porque condiciona lo metodológico, y aunque para mí lo metodológico no es lo más importante, es muy difícil en un grupo de 70 personas, conversar en base a textos cuando tú quieres escuchar a tu alumnado. No conoces a los alumnos, me gusta conocer a las personas, en tanto tú tengas con ellos una relación muy cercana. Cuando hay clases tan grandes no se puede profundizar, si las clases son más pequeñas, tú puedes ver el progreso en esa gente, y esos procesos de habilitar otros espacios, otros recursos para que profundicen en sus conocimientos, serían más naturales. Yo a veces me veo obligado en clase, cuando alguien con la cabeza bien amueblada me hace una pregunta muy precisa o profunda, y yo empiezo a charlar y veo que el resto se desconecta, entonces al final acabas diciendo si quieres profundizar en esta temática pásate un día por tutoría y te facilito lecturas o hablamos del tema...

4.3.3. ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL: “SE HAN FRACCIONADO ASIGNATURAS”

La organización espacial y temporal de las asignaturas es otro elemento que condiciona significativamente la posibilidad de desarrollar un modelo formativo diferente a la clase magistral y orientarse a un enfoque técnico de la docencia. En este sentido encontramos tres cuestiones a señalar: 1) la distribución de asignaturas en el grado y el número de sesiones que deja a cada una; 2) el tiempo semanal que se dedica a cada asignatura y que estas se reúnan en una única sesión; 3) la distribución espacial de algunas aulas.

En primer lugar, las asignaturas son todas semestrales, de aproximadamente 15 sesiones semanales. Son muchas pequeñas piezas del currículum puzle en que se convierte el plan de estudios (epígrafe 4.1.2.). Lo cual no permite una continuidad y la realización de tareas prolongadas en el tiempo.

H(p): Antes de Bolonia tenía más libertad, tenía asignaturas de un año y podía hacer salidas, trabajos de grupo de un mes... ahora no. Con Bolonia se uniformizó la manera de trabajar: todas las materias son de un semestre, 15 semanas. En esas 15 semanas vamos a tener 4 horas para el profesor y 3 para el estudiante. 2 en un grupo de 60 o 70 estudiantes, y una en un grupo de 10 o 20. Y todo el mundo tenemos que hacer lo mismo. Entonces al final yo me doy cuenta que yo me he plegado, por mi comodidad, a ese sistema uniforme. Porque el ámbito que tengo para moverme es mucho más cerrado. Creo que es un error porque la convergencia europea no

implicaba eso.

A(p): Aquí nos metieron el embolado del espacio europeo de educación superior que yo creo que se ha desvirtuado totalmente y en calidad no lo sé, ya hasta a veces lo pondría en duda que hayamos adquirido calidad. Se han fraccionado asignaturas y todos queremos dar el temario... yo ayer trataba de juntar 16 temas, me di cuenta que hay 14 semanas reales, pero es que la primera la pierdes de presentación... y luego como haya algún puente olvídate. O sea que son 13 clases y 16 temas...

Ante esta situación en la que deben trabajar un volumen de contenidos elevado en cortos periodos de tiempo, los docentes adoptan distintas medidas. Por ejemplo, la manera a la que recurre Aurora es concentrar en algunas sesiones varios temas, “presentarlos” y, con el manual que ha elaborado (a modo de recopilatorio de todos los contenidos de la asignatura), el alumnado termina aproximándose a ello tras finalizar la clase. Por su parte, Rosa señala que siente un volumen de contenidos elevado para trabajar en escasas 16 sesiones (en caso de que no haya interrupciones por festivos, huelgas, etc.). Por lo que debe decidir, en función de cómo vaya respondiendo el alumnado, entre abordar todo el programa de manera superficial o profundizar únicamente en algunos aspectos.

R(p): Casi todas las asignaturas las planteo igual. La parte teórica intento provocarles, que les guste el tema que abordamos y luego en los seminarios desarrollamos algún tipo de proyectos que permitan que cada uno profundice según sus intereses. Y la línea donde les motiva. Porque al final todo no lo podemos ver, no tiene sentido porque al final lo único que hacen es aborrecerlo. [...] En mi asignatura hay un bloque de contenidos que es historia, ahí no puedes enseñarles la historia, lo único que puedes es despertarles el interés porque la historia les guste. O descubrirles el papel que la historia ha tenido en el desarrollo. Y si quieren leer más ahí tienen...

Por otro lado, las asignaturas tienen todas una dedicación presencial de 3 horas para los estudiantes, de las cuales 2 son seguidas de teoría. Esto resulta insuficiente para el profesorado de cara a la organización de actividades y les impide poder plantear proyectos que requieren un tiempo más dilatado.

R(p): Los tiempos también son una barrera. Son dos horas, que es mucho tiempo. Pero para hacer este tipo de dinámicas [asambleas y debates] es poco. Por ejemplo, para proponer lecturas, leemos y construimos juntos...

Por último, hay aulas con pupitres fijos (no son todas iguales) que dificultan a algunas profesoras entrevistadas sus intentos por organizar clases diferentes a la magistral y unidireccional, pues todo el espacio está orientado hacia el lugar de la profesora: pupitres fijos mirando hacia la tarima.

R(p): Las clases teóricas son de dos horas, y no es solo la cantidad de estudiantes, y que son 70 en la asignatura que tengo ahora. Es el aula, que yo estoy subida encima de una tarima, que tengo que subirme para que me vean, tengo que proyectar la voz hasta allí, y la dinámica es hacerlos participar, pero están sentados en pupitres que no se pueden mover. No invita tampoco al diálogo.

4.3.4. CULTURA TECNOCRÁTICA: “ME GUSTARÍA QUE LAS CLASES LAS LLEVASEN PROFESORES QUE HAYAN SIDO MAESTROS”

En los discursos de las estudiantes encontramos otro aspecto, más o menos implícito, que se convierte también en un factor estructural a la hora de preparar y desarrollar las clases: la cultura tecnocrática en la que nos encontramos sumergidos determina tanto el accionar del profesorado como el pensamiento que los estudiantes de magisterio tienen acerca del oficio docente y, en consecuencia, lo que demandan de la formación inicial.

Algunas estudiantes entrevistadas, por ejemplo, manifestaban una perspectiva técnico-intervencionista de la educación cuando iniciábamos las entrevistas y le pedíamos que eligiesen y justificasen la imagen con la que se identifican como maestras. Otras pedían un plan de estudios que comience con “nociones básicas” para después centrarse en metodologías que puedan utilizar y, finalmente, dedicar un tiempo más extendido, siempre al final del grado, al practicum (no lo dicen explícitamente, pero se infiere que para poner “en práctica” lo visto en los cursos anteriores, en los que se habría seguido una estructura secuencial para acceder a los saberes constituidos).

L: ¿Con respecto al plan de estudios cambiarías algo del orden, las asignaturas...?

N(e): Yo soy muy organizada, y me resultaba un caos todas las asignaturas con temas distintos. Por ejemplo, en primero teníamos una asignatura de leyes y otra de desarrollo del niño, yo lo pondría todo junto [...] en primero los conceptos básicos de la educación infantil, unas nociones básicas. Luego en segundo ya de centrarse más en el niño, en tercer nos centramos en las metodologías que podemos ver y luego en cuarto yo lo pondría entero de prácticas.

L: ¿Y en tercero cuando dices eso de las metodologías a qué te refieres?

N: Tenemos esta que se trabaja de esta forma, tenemos esta que se trabaja de esta forma, y las de didáctica específica también.

P(p): Ellos llegan a la clase [de practicum] y se lo digo, parecéis técnicos, y tenéis que ser humanistas. No podéis ver la educación desde el punto de vista de la receta. Tenéis que subir un poco y alzar el vuelo, y analizar el proceso educativo desde otra perspectiva. Lo que me dedico en el practicum es enseñarles a observar, que identifiquen temáticas, que identifiquen no dificultades, sino incidentes críticos, que lo puedan identificar con la teoría, ese proceso no lo tienen automatizado... ellos van a la escuela a ver lo que pasa, solucionar el día a día, a ver cómo la maestra explica, buscando fórmulas, pero no se paran a pensar [...] Yo cada vez veo menos creativos a esta gente. El otro día cogí un círculo de gomaeva y pregunté ¿esto qué podría ser? Un círculo [risas] ¿Qué más? No sé... como que no sé... un botón, un volante, un sombrero... Se quedan paralizados ante el proceso de crear y un maestro tiene que ser creativo.

Resuena en las dos últimas citas la demanda de “que nos enseñen cosas que nos sirvan”, que interpretamos por lo que se dice justo después, que se trata de que les digan qué tienen que hacer, ya no conocer los materiales, autores, historia, teoría de la educación... sin que les digan qué y cómo actuar. Es decir, las estudiantes, algunas más que otras, manifiestan una predisposición a que le digan qué deben hacer y esperan que aquello funcione sin ningún tipo de deliberación (Schwab, 2013) y toma de decisiones en relación al contexto concreto en que se encuentre.

No es casual entonces que aparezca con varias estudiantes la petición que hemos escuchado también en nuestras clases en la UMA y que parece casi un cliché: “los profesores universitarios deben haber sido maestros”. Más allá de lo comprensible de que el profesorado conozca el contexto escolar, entendemos, en el marco en que esto se formula, que esta petición obedece a una visión técnica del oficio docente. Lo que se está pidiendo, en el fondo, es que la clase la den maestros que digan qué hacen en clase para que ellos actúen de manera similar (de hecho esto es lo que sucede en el practicum, que dicen aprender a hacer lo que su tutora profesional)

M(e): Uno de los cambios que yo haría si fuera la decana es que un requisito para ser profesora fuera que hayan estado en un colegio dando clase. Porque al final es la experiencia lo que más cuenta, y poder relacionar teoría más práctica. y ahí eso sería muy guay, porque te contaría la realidad...

L: ¿Y qué asignaturas quitarías?

E(e): La asignatura de Teoría de la Educación... La asignatura de la escuela, dimos muchos autores... dimos a Montessori, Froebel... muchos. Pero los ves teóricamente, no me enseñas a mí... veo los materiales en imágenes, pero no me enseñas a mí a trabajar como ellos, entonces lo ves en teoría, lo ves en la pantalla, los estudias, ves libros, pero ya está. [...] Es que es muy diferente lo que aquí te enseñan a lo que luego te encuentras...

[...]

L: ¿Qué añadirías?

E: Me gustaría que las clases las llevaran profesores que hayan sido maestros, que sepan de lo que va el tema .

Finalmente, la cultura técnica se transforma en (1) reclamos de los estudiantes por una formación “vinculada a la práctica” (de didácticas y métodos de enseñanza específicos) y (2) en resistencias cuando el profesorado trata de plantear clases que exijan una cierta reflexión, iniciativa, ponerse en primera persona, etc.

P(p): Están acostumbrados a que tú les das, ellos tragan contenidos y eso es lo que hacen en la escuela. Y esperan algo igual aquí. Entonces cuando tú rompes eso te encuentras unas resistencias horribles ¿cómo que me vas a hacer a mí pensar? Tú dame lo que me tengo que estudiar y yo me lo estudio y me lo suelto, ¿pero que yo tengo que pensar ahora en un proyecto, diseñarlo...?

H(p): La cultura de los estudiantes es que lo que vaya a examen haya pasado por la boca del profesor. Ellos esperan que todo pase por una explicación de lección magistral. Incluso se extrañan y enfadan cuando no es así

Ante la dificultad que encuentra Paloma para que los estudiantes se impliquen, trabajen con iniciativa, de manera proactiva y asuman responsabilidades, se ve abocada este curso a plantear las tareas de una manera más dirigida e instrumentalizada.

P(p): Este año voy a ser dura, porque me he dado cuenta que funcionan así, que les tienes que ir diciendo lo que tienen que hacer, eso de la autonomía y hacerse responsables de su aprendizaje... yo me he dado cuenta que son muy teledirigidos.

4.3.5. UNA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y BUROCRÁTICA CONSOLIDADA: “HAY TRABAS QUE SON BURROCRÁTICAS”

En general, los docentes no han mostrado excesivo conflicto con las tareas administrativo-burocráticas para el desarrollo de su docencia cuando esta se organizaba de manera tradicional y repetida con respecto a cursos anteriores. Al tratarse de repeticiones, las tareas burocráticas (como la presentación de la guía de asignatura) ya estaban organizadas de cursos previos. La organización de la facultad, la estructura de los departamentos y los planes de estudio está entonces consolidada desde la entrada del Plan Bolonia. Por lo general, los docentes repiten la misma docencia cada curso con pocas modificaciones (una expresión representativa de esto es el uso que nos señalaban las estudiantes de la plataforma WUOLAH).

Sin embargo, esta estructura consolidada se ha terminado convirtiendo en un obstáculo cuando el profesorado ha querido organizar la asignatura de una manera que se salía de lo ordinario y tradicional o a través de proyectos que implicasen salidas de la facultad.

R(p): Los planes de estudios tienen que estar verificados, que si la ANECA, que si evaluados... resulta realmente traboso modificarlos. Y las sociedades y las necesidades cambian así de rápido, y no creo que estemos dando respuesta a lo que se necesita. Me da la impresión de que los planes de estudio están elaborados desde las cuotas de poder que tienen los departamentos. Entiendo que es algo que hay que considerar, porque al final son necesidades docentes y puestos de trabajo, pero afecta a la formación de los estudiantes. Ahora mismo hay necesidades que se están viendo y que no están permeando de forma clave los planes de estudio. No estoy hablando de la violencia de género que podría ser muy... [...] los ayuntamientos están solicitando consejos de participación de los niños, y nosotros no tenemos una asignatura sobre cómo enseñar a participar, o no nos cuestionamos si nuestras escuelas son escuelas democráticas. No de teoría y dentro que aparezca Dewey y aparezca la democracia como un parrafito, sino como una demanda. O las nuevas pedagogías... ¿y cómo se modifica eso? Para modificar eso tienes que pelearte con otros departamentos, discutir con profesores...

Esta estructura consolidada también podríamos señalar que es, en cierta medida, jerárquica. Esto lo decimos en la medida en que profesorado novel (Rosa, Paloma) y veterano (Aurora, Héctor) han señalado que determinadas decisiones de la docencia y del departamento terminan tomándose por criterio de antigüedad. Por ejemplo, cada docente elige por rango de antigüedad aquellos créditos que desea impartir, sin atender a otros criterios como la especialización o las líneas de investigación en que se encuentre inmerso.

H(p): Yo es que soy viejo [risas], yo elijo la materia que doy y además tengo influencia a la hora de introducir una materia que considero que es importante. Pero la gente no tiene esa oportunidad, la gente joven tiene que formarse. Yo también fui joven y tuve que dar muchas materias y formarme. Eso también te forma como docente universitario, el estar en muchos grados y dar muchas materias.

R(p): En una asignatura que compartíamos tuve problemas porque... tuve una situación complicada porque la guía didáctica cuando la tuvimos que hacer juntos yo me fui al verifica de la asignatura y comprobé que había cosas que no estaban contempladas y a mí me interesaban mucho, eran temas de derechos. Entonces le dije al profesor, yo en mi parte quiero abordar esto y además tiene que ver con el verifica, que no nos lo podemos saltar. Y no quiso. A mí me pareció una cuestión ideológica, porque no es lo mismo hablar de los valores, que tiene que ver más con lo religioso, que hablar desde los derechos que tiene que ver más con lo político. Claro yo me posicionaba en lo político

L: ¿Cómo lo resolviste?

R: no se modificó la guía, porque él es el profesor que lleva más tiempo. Porque me fue dando largos, cuando lo comenté a las compañeras me decían "es que vas buscando problemas". Digo es que claro cambiar el statu quo... entonces nada, respeté el temario. Incluí valores e incluí derechos.

Finalmente, dentro de esta estructura consolidada existen tareas burocráticas de rendición de cuentas que merman las posibilidades de transformación de la docencia en la medida en que cada cambio debe estar informado. En esta línea hemos encontrado dos cuestiones:

- 1) Por un lado, realizar sesiones fuera del aula, como visitas a escuelas, los permisos que hay que solicitar exigen un trabajo burocrático elevado y del que no siempre dispone el profesorado.

R(p): Este año no he conseguido lo que quería, que era tener proyectos de aprendizaje-servicio,

porque hay trabas que son burrocráticas [la doble 'r es intencionada], entonces me quedo en el aula. [...] Este año he hecho los contactos, en el centro ya han pedido los permisos a la consejería. Esto es poco a poco y teniendo claro a dónde se va.

- 2) Cualquier incidencia o cambio menor en la docencia debe estar informado a través del Sistema de Seguimiento de la Actividad Docente. Se puede visitar la plataforma [aquí](#).

H(p): Antes de Bolonia no teníamos muchos mecanismos de control de lo que hacía el profesor en clase. Sobre la asistencia, o si cambiaba la clase de escenario, si iba al jardín, o si iba a visitar otra cosa. Ahora sí hay controles. Puede ser por Bolonia, o porque el desarrollo tecnológico nos permite que haya más controles, de tal manera que aquí en Granada tenemos la plataforma de información de la actividad docente y el profesor cualquier cambio que haga, ya sea cortar la clase 15 minutos o salir con los alumnos al patio, tiene que ponerlo en la plataforma, porque tiene que haber coherencia entre lo que hay en la plataforma y lo que está ocurriendo.

4.3.6. COORDINACIÓN DOCENTE

En general, la coordinación se reduce a tareas administrativas y de elaboración de las guías didácticas. Por lo que cada docente piensa en sus clases de forma independiente al resto, haciendo esto que las posibilidades de plantear la formación docente y las clases sean también de manera individual, cada quien en su aula y su asignatura. Uno de los principales motivos por los que el profesorado no presta excesiva atención a la coordinación docente es el que señalamos anteriormente (epígrafe 4.3.1.): la necesidad de priorizar la producción científica no deja espacio para las labores docentes, entre las que se encuentra la coordinación¹⁵.

Dado que a partir del EEES, en ocasiones una misma asignatura es impartida por varios profesores, algo que no solía suceder antes de Bolonia, la coordinación docente se hace indispensable. Sin embargo, el profesorado entrevistado ha manifestado cierta incapacidad para que esto pueda llevarse a cabo y la urgencia de generar espacios y tiempos institucionalizados para que la esa coordinación tenga lugar.

F(p): Creo que la coordinación ha cambiado con Bolonia pero a mí me da la sensación que antes de Bolonia, las asignaturas las iniciaba y las terminaba un profesor. Ahora, una de las quejas grandes que tienen los estudiantes, por conversaciones que he tenido con ellos y algunos cuestionarios que les he pasado, cuando las asignaturas son compartidas, ellos manifiestan casi siempre la falta de coordinación entre el profesorado. Se viven situaciones esperpénticas en las que una misma asignatura de 6 créditos está repartida entre tres profesores. Y entre ellos no se han puesto de acuerdo en nada, sino que son tres pequeñas asignaturas, en las que muchas veces se repiten cosas. La coordinación es tiempo, y yo no sé hasta qué punto si esa coordinación no se institucionaliza, hasta qué punto se va a hacer, porque es muy difícil que tres profesores, con tres horarios distinto, con todas las exigencias que tienen, de docencia, investigación y sobre todo de gestión y burocracia, de dónde van a sacar esos profesores tiempo para echar una hora a la semana para coordinar la asignatura, es decir, por dónde vamos y hacia dónde queremos ir y cómo vamos a pensar en hacer lo mejor para nuestros alumnos. Y se inicia todo este aparataje de tener que conseguir créditos para avanzar en la carrera académica nos impide tener espacios para cuidar lo que nos da de comer. Quién va a asistir a una reunión de coordinación si ella no da ningún rédito. La pregunta es ¿quién me hace un certificado de eso qué he hecho? y eso es tristísimo

¹⁵ En el epígrafe 4.1.2. indicamos cómo es la coordinación en los distintos ámbitos, en qué líneas y con qué propósitos se realiza. Aquí solo pretendemos reseñar que la falta de una coordinación efectiva y orientada a la docencia (no a lo administrativo) dificulta el desarrollo de una formación docente con un enfoque diferente al magistral y técnico.

4.3.7. SELECCIÓN DEL ALUMNADO: “¿POR QUÉ QUIERES SER MAESTRO?”

Tanto Paloma como Ernesto señalan a una misma cuestión (en la que coincidimos al pensar en algunas, pero no todas, estudiantes entrevistadas): no solo hay un exceso de estudiantes en los grados de magisterio (ratio elevada) sino que la selección de los estudiantes que empiezan magisterio no es la adecuada. Los profesores señalan que se encuentran estudiantes con formación en la educación secundaria que parece insuficiente, estudiantes sin “pensamiento crítico” (dicen) y estudiantes que comienzan el grado de magisterio sin un sentido personal o vocacional claro. Esto se traduce en que los estudiantes no vean sentido a las tareas que solicita el profesorado y en una preferencia por tareas técnicas y de reproducción-aplicación que no les exijan implicación personal, reflexión, ponerse en juego, etc.

Por ejemplo, esta falta de implicación en el proceso formativo (bien por la falta de sentido de una formación no técnica, bien por la falta de un sentido vocacional) ha movido a Paloma a volver a realizar exámenes, con los cambios de paradigma formativo que ello puede suponer.

P(p): Sí he notado menos implicación personal, y creo que tiene que ver con la creencia de que todos tenemos que ser universitarios y todos tenemos que llegar a la universidad. Es como “acabo el bachillerato” y me voy a meter aquí, y yo no sé si todo el mundo que está en la facultad quiere ser maestro. Yo les pregunto ¿por qué quieres ser maestro? Porque te gustan los niños no es una respuesta, porque por eso puedes ser madre o diseñar ropa para niños... y no tienen una respuesta. Tengo la sensación de que estamos generando hordas de maestros que no sabemos dónde van a acabar. Y si de todos estos algunos acaban en la escuela no sé yo si quisiera que fuera maestra de mis hijos. Eso sí he notado, esos desniveles en general y desnivel académico. No leen, les cuesta trabajo leer, pasan semanas y no han leído el texto. Sobre todo en el nivel de grado, en el máster es otra cosa. [...] En el máster no me encuentro lo mismo, son gente que trabaja, se implica... claro son los que han pasado la criba, son los que deberían hacer el grado [...] La evaluación tienen una parte de trabajo en grupo muy grande, que supone el 60% de la asignatura, luego hago un examen. He pasado 3 o 4 años sin hacer examen, pero me di cuenta que si no les hago un examen no se leen los textos que les doy. Entonces hago un examen con casos prácticos, donde tienes que relacionar... incluso en algunos casos he hecho exámenes grupales, pero intento que haya una prueba escrita de algún tipo. Y luego les dejo un tanto por ciento para una actividad optativa que es la intervención que hacemos con los centros educativos

5. CIERRE

Como consecuencia de las circunstancias planteadas en el epígrafe 4.3., cada una de diferente naturaleza, encontramos que los docentes han tenido dificultades para implementar cambios significativos en su docencia desde la llegada del EEES. Así, la mayoría de los cambios que señalan los docentes cuando les preguntamos por lo que ha supuesto el EEES son de tipo administrativo y, en general, nos cuentan que no ha supuesto ningún cambio metodológico o curricular de fondo.

E(p): Para mí el cambio [del Plan bolonia] ha sido solo y exclusivamente un cambio de la estructura, no ha sido un cambio metodológico, no ha sido un cambio de la enseñanza. Se ha cambiado la estructura, sí es cierto que se ha unificado todo el sistema de trabajo por grado [...] Ese trabajo de clases teóricas más seminarios que en los planes de diplomatura no dejaban de ser clases teóricas y clases prácticas, pues es lo mismo cambiado de nombre.

Por ejemplo, un lugar concreto que nos relata Héctor en que los cambios se quedan en administrativo-organizativo pero no en metodológico es en el elemento curricular de las competencias, que el EEES situaba como estructural del plan de estudio. Héctor señala que en su experiencia en la facultad estas han quedado en una formulación vacua que no ha llevado a cambios metodológicos ni de evaluación: las clases tienen un enfoque eminentemente teórico-académico y la forma principal de evaluación es la prueba memorística, que no podemos entender que se oriente a las competencias y, por tanto, tampoco estaban pensadas en el diseño de la asignatura (epígrafe 4.1.1.).

H(p): El EEES supone cambios organizativos. Entonces sí que ha habido cambios en las concepciones de los planes de estudios, los créditos, las materias... cambios organizativos que no suponen cambios metodológicos respecto a cómo se trabajaba antes. Los cambios organizativos son importantes, esos cambios se han plasmado en las guías docentes, también en la organización de horarios, organización de grupos de cara a los estudiantes. [...] Sí había una cosa que podía ser el arranque del cambio, la cosa estaba en concebir los planes de estudio, y por tanto las materias, desde la perspectiva de los resultados a lograr. Y la perspectiva de los resultados a lograr eran las competencias [...] Y el cambio metodológico podía empezar también por el final, podía empezar por la evaluación. Si yo voy a evaluar unas competencias que he expresado ¿cómo voy a valorar que he llegado? Y si cambio la evaluación ya voy cambiando el resto del currículum, porque eso sí lo sabemos muy bien, que el último proceso de formalización del currículum, que es la evaluación, que va transformando todos los anteriores y va transformando la metodología de la clase y va transformando la metodología de los profesores. ¿Ha cambiado la evaluación que hacemos en la universidad? No. Nos hemos limitado a declarar unas competencias, pero no hemos cambiado la evaluación. La evaluación sigue siendo de lápiz y papel. Al tener una evaluación de lápiz y papel, pues tanto el estudiante como el profesor hemos convenido que ahí haya unas competencias, pero no hacemos nada por lograrlas ni por evaluarlas.

Como un apunte final, debemos considerar todas las cuestiones que hemos analizado en el marco histórico en que nos encontramos. En este sentido, es difícil diferenciar los cambios que guardan relación con la normativa nacida a partir del EEES de los que están relacionados con cambios sociales y culturales propios de tiempos de globalización y neoliberalismo. De hecho, parece más bien que estos planes han normativizado aspectos de la sociedad y sistema económico actual.

E(p): Nosotros trabajamos antes con un proyecto coordinado entre docentes. Hacíamos autoevaluación y autocalificación y no había ningún problema. En cuanto empezó a entrar el

grado es increíble la obsesión de los chavales por la calificación. a mí hay cosas que me descoloca, que te pele en una décima...

D: ¿A qué se puede deber eso?

E: Yo me imagino que les han inculcado esa competitividad de que la vida está muy difícil el trabajo está muy difícil, al salir luego cuanto mejor expediente tengas mejor para poder luego entrar en un máster, en la oposición si tienes un notable de expediente ya te dan un punto. Y salen con una obsesión increíble

D: Al final es competición

E: Sí modelo neoliberal cien por cien, no cabe otra respuesta

F(p): No sé si es Bolonia o el mundo capitalista en el que vivimos pero estamos generando maestros técnicos. Maestros que acumulan recursos, que acumulan metodologías pero que luego no tienen un conocimiento fundado.

El EEES no es atemporal. Lo encontramos en el contexto del neoliberalismo, la competición y meritocracia como valores: *te pelean una décima*, decía Ernesto. Tanto estudiantes como profesorado van a las clases dentro de este contexto, en un proceso de subjetivación neoliberal (Díez-Gutiérrez, 2015), en el que van asimilando los valores neoliberales como propios y, en cualquier caso, será difícil evitar en su carrera profesional competir académica y laboralmente. Esto supone para el profesorado lo que exponíamos anteriormente (epígrafe 4.3.1.): una priorización de la producción investigadora sobre la dedicación a la docencia. Mientras que el alumnado debe centrarse en las calificaciones, dejando en un segundo lugar el valor formativo de la docencia. En este marco tiene sentido que las estudiantes entrevistadas mostrasen un alto grado de enfado e insatisfacción con los modos de evaluación y las notas recibidas en determinadas asignaturas (fue repetida la expresión *algunos compañeros sacaron unas notas más altas de las que se merecían*) y no sea el mismo grado de indignación con el carácter poco formativo de las repetidas clases magistrales. En este sentido, era generalizada una actitud de resignación, pero sin enfado, que normaliza clases que no son vividas con sentido formativo: *si el profesor va a leer el PowerPoint, no voy a clase*.

Para ver esto en un contexto concreto, resulta representativo uno de los aspectos que nombra Rosa como cambio significativo que vino con el Plan Bolonia: la reducción de la participación y acciones sociales del alumnado. En parte se puede achacar esto a la estructura organizativa del grado y la docencia, y en parte al nivel de competitividad que se ha generado y exigido, penalizando determinadas acciones de participación vinculadas a movilizaciones, protestas, representación de colectivos, asociacionismo, etc.

R(p): ¿qué está pasando con la participación? No solo de estudiantes. Que cada vez hay más cuotas repartidas, pero con menos contenidos. Entonces te vas a un consejo de departamento y las decisiones vienen tomadas de antes, no hay debate. Te vas a las elecciones, la gente vota y ya está, pero eso no es participar. Nos están llenando la palabra y le quitan el contenido ¿La información es transparente? ¿Les llega a los estudiantes la información? ¿Cuando tomas iniciativas se facilitan? ¿Cómo van a participar? Hay todavía estudiantes que no participan en la huelga porque dicen que les quitan asistencia ¿eso es participar? Es que luego pides una FPU y no es lo mismo tener un 9,3 que un 9,4.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, N., Molina, M. D., y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82, 61-76.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27. 3), 125-136.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
- Gimeno, J., y Pérez, A. I. (Eds.). (1989). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- San Fabian, J. L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Schwab, J. J. (2013). The practical: A language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª). Morata.