



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 Córdoba)**

Noemí Peña Trapero, Laura Pérez Granados,
e Isabel M^a Fernández García

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

Un estudio de caso

Por

Noemí Peña Trapero, Laura Pérez Granados, e Isabel M^a Fernandez García

© Noemí Peña Trapero, Laura Pérez Granados, e Isabel M^a Fernandez García

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



Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga
noemipt@uma.es



Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Málaga
lpgranados@uma.es



Personal investigador en formación del Dpto. De Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Málaga
ifergar@uma.es



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

Introducción _ 4

Bolonia y el desarrollo de competencias en la formación universitaria _ 4

Principios para la formación de docentes dentro del marco EEES _ 5

El Practicum como escenario privilegiado para la reconstrucción del conocimiento práctico _ 6

Informe Conclusiones generales tras triangular voces _ 7

Informe Profesorado _ 23

Informe Equipo Decanal _ 106

Informe Estudiantes _133



Introducción

Tomando como punto de partida los resultados de la investigación anterior desarrollada en el año 1991, este proyecto pretende analizar en qué medida los nuevos planes de estudio de las diferentes universidades andaluzas, basados en el Plan Bolonia, facilitan procesos de cambio y transformación en el desarrollo de las competencias profesionales docentes.

Los resultados más significativos hablaban de “tendencias a imitar y reproducir comportamientos sociales y profesionales que se contemplaban como mayoritarios y aparentemente exitosos en el medio social del aula y la escuela”, es decir, las prácticas de los y las futuras maestras y maestros seguían modelos “estandarizados” de acción cuyos principios pedagógicos eran comunes en la mayoría de las escuelas. Esto provocaba una situación de falta de reflexión y cuestionamiento, lo que dificultaba el desarrollo de competencias profesionales adecuadas por parte de los futuros y futuras docentes. Las razones para que esto ocurriese, según los resultados de dicha investigación (Pérez Gómez, 1999) eran las siguientes:

1. El carácter evaluador y académico de dicho periodo a cargo del docente escolar, tutor profesional, así como la relevancia del vínculo afectivo.
2. La necesidad de “encajar” en los contextos escolares, lo que inducía, por lo general, a reproducir la cultura pedagógica de los centros.
3. El temor de los y las estudiantes a no ser considerados por su alumnado como maestros y maestras “con entidad propia” que les llevaba a imitar lo que sus tutores profesionales realizaban.
4. La desconexión entre la teoría expresada en las propuestas académicas universitarias y las prácticas reales, que dificultaba e incluso impedía establecer relaciones críticas con los referentes reales.

Bolonia y el desarrollo de competencias en la formación universitaria

Unos 15 años después, en 2007, nuestro país se incorporó al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Plan Bolonia, incorporando principios claros de sentido y procesos en torno al desarrollo de las siguientes competencias profesionales:

1. *Conocimiento comprensivo, significativo* en un determinado ámbito del saber. Ello implica la capacidad para buscar información, seleccionarla y organizarla en modelos que intentan comprender el funcionamiento y las posibilidades de dicho ámbito en la realidad.
2. *Aplicación del conocimiento comprensivo de manera profesional, argumentada y responsable*, identificando, formulando y tratando de resolver problemas concretos y abstractos y desarrollando argumentos adecuados en dicho campo del saber.



3. *Capacidad para evaluar y valorar de forma crítica* los fenómenos habituales en dicho campo de estudio.
4. *Capacidad para comunicar información*, ideas, problemas y soluciones tanto a especialistas como a audiencias no especializadas, de forma oral y escrita, incluyendo el uso de las TICs y una segunda lengua.
5. *Capacidad para trabajar y aprender en grupo*, respetar la diversidad y la discrepancia así como capacidad para compartir ideas y colaborar, crear proyectos comunes.
6. *Capacidad para seguir aprendiendo* dentro de dicho ámbito del saber con un elevado grado de autonomía y en contextos de colaboración.

Principios para la formación de docentes dentro del marco EEES

El contexto de formación de docentes dentro del Plan Bolonia se sostiene en torno a los siguientes ejes o principios pedagógicos, que constituyen el esqueleto analítico que vertebrará el proceso de investigación que proponemos:

1. **Priorizar la reconstrucción del conocimiento práctico como finalidad básica del curriculum formativo para los futuros docentes.** Esto implica enfatizar la reflexión en y sobre la acción como estrategia privilegiada de todo el proceso de formación.
2. **Potenciar la estructura modular del curriculum.** Sin perjuicio de que donde sea conveniente se distingan las materias correspondientes, pero sosteniendo una estructura modular que permita espacios curriculares más amplios que faciliten la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas mencionadas.
3. **Estimular el desarrollo de la naturaleza tutorial, personalizada, de la docencia universitaria.** Atender a la diversidad y respetar la singularidad de los procesos de aprendizaje que el docente debe estimular, acompañar, orientar y corregir.
4. **Facilitar la convergencia entre docencia e investigación**, de modo que los últimos avances del conocimiento de cada campo se pongan al servicio del aprendizaje de los estudiantes.
5. **Establecer flexibilidad curricular** como clave para el desarrollo permanente de los planes de estudio de modo que puedan reaccionar al cambio y desarrollo permanente del conocimiento y de la sociedad.
6. **Potenciar la pluralidad metodológica** y el diseño flexible en enfoque progresivo para incorporar de manera continua nuevos contenidos y métodos de enseñanza y evaluación.
7. **Promover, estimular y potenciar el desarrollo de la autonomía del futuro docente**, fomentando la optatividad de cursos, seminarios, talleres, así como de las formas prácticas, idiosincráticas y singulares de intervención de cada estudiante, de modo que se vaya fortaleciendo su propia personalidad e identidad profesional a través de la reflexión sobre la experiencia cotidiana.
8. **Procurar la coherencia de todo el proceso**, entre la definición del perfil y las competencias, la selección y secuenciación de contenidos, la formulación de las estrategias de enseñanza y evaluación, y la organización de contextos de



aprendizaje, atendiendo al espacio, tiempo, ratios y agrupamiento de los estudiantes.

El Practicum como escenario privilegiado para la reconstrucción del conocimiento práctico

Se entiende el Practicum como el contexto ideal para la reconstrucción del conocimiento y del pensamiento práctico de los y las futuras maestras y maestros, pues éste permite mirar la vivencia diaria en un mirar fuera-dentro que les ayuda a re-conocerse y hacer visibles las creencias y saberes propios construidos a través de su experiencia, reflexionando y analizando así la potencialidad educativa de las prácticas vividas. Nuestra mirada ha de trasladarse de una concepción de docente como un profesional definido por la capacidad de transmitir conocimientos y evaluar contextos de aprendizaje orientado, cuidando y acompañando el desarrollo completo de los individuos y de los grupos.

Próximos al décimo aniversario de esta gran transformación en la formación Universitaria, cabría preguntarnos:

- *¿Qué ha ocurrido en las Universidades Andaluzas en el ámbito de la formación de docentes? ¿Cómo ha afectado el diseño propio de los planes de estudio para cada contexto en el desarrollo profesional de los futuros docentes?*
- *¿En qué medida la implantación del Plan Bolonia ha afectado al alumnado egresado y al desarrollo de competencias o cualidades humanas fundamentales?*
- *¿En qué medida se han desarrollado en la práctica de la formación inicial de los docentes los principios pedagógicos y organizativos previstos en el EEES?*
- *¿Está respondiendo el Plan Bolonia a los retos de la sociedad actual, en concreto, los retos de la sociedad andaluza conforme a la Estrategia de Innovación de Andalucía 2020 (RIS3 Andalucía) donde se promueve y estimula el desarrollo de sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas?*



2021



Estudio de casos Universidad de Córdoba (UCO) Informante: **CONCLUSIONES GENERALES TRAS TRIANGULAR VOCES**



Una plantilla de profesorado universitario con escasa formación pedagógica

Antes de nada cabría destacar que la muestra de profesorado entrevistado no es representativa con respecto a la totalidad del profesorado de la UCO, puesto que 5 de los 6 docentes entrevistados poseen formación pedagógica mientras que sólo 1 pertenece a una especialidad y por lo cual su investigación y saber están relacionados con áreas diferentes a las de educación. Y decimos esto porque tras hacer un breve estudio sobre los títulos de las asignaturas que se ofertan en todos los cursos de los Grados en Infantil y Primaria, obtenemos que en gran parte de los cursos de ambos grados prevalecen asignaturas pertenecientes a las distintas especialidades sobre aquellas que son de carácter pedagógico o psicológico. Esto indica que la mayor parte del profesorado de ambos grados dominan el conocimiento del contenido sobre el conocimiento pedagógico del contenido. A pesar de esto, la única docente especialista entrevistada argumenta – basándose en lo que bajo su punto de vista demandan los y las maestras que están en ejercicio – la necesidad de ampliar el tiempo dedicado a las asignaturas de especialidad (conocimiento del contenido) y confiesa haberse sentido algo confusa cuando, tras pasar de los tres a los cuatro años de duración del Grado, no se amplió el tiempo de dedicación a este tipo de asignaturas.

Analizando la cualidad de la ofertas formativas que la UCO ofrece para el PDI se puede apreciar a simple vista que, a diferencia de un título de experto mencionado de manera pormenorizada en la parte gruesa del informe y que va destinado mayoritariamente al profesorado novel, la oferta formativa general se caracteriza por desvincularse en parte de la formación didáctica y pedagógica del PDI. Y si unimos esto con que para acceder a la docencia universitaria sólo es obligatoria la acreditación y que ésta se puede obtener sin formación pedagógica, llegamos a que existe profesorado universitario sin formación pedagógica. A esto se refiere una de las personas entrevistadas cuando denomina como *punto flaco* la formación del profesorado que existe en la facultad.

Teniendo en cuenta este matiz, dentro del bloque 1 (Identidad docente y profesional) y tras haber triangulado las voces de profesorado, estudiantes y equipo decanal de la Universidad de Córdoba se pueden apreciar las siguientes tendencias:

Una visión de universidad como construcción colectiva y con un discurso polarizado sobre su sentido profesionalizador

La mayoría del profesorado entrevistado entiende la docencia en la universidad como una construcción colectiva que va más allá de la mera transmisión y repetición de conocimiento. Aunque existe disparidad de opinión entre el carácter de profesionalización que se instaura en el profesorado universitario y la falta de reflexión, profundidad y rigor que esta profesionalización implica.

Un horizonte común y a la vez difícil: El desarrollo de competencias en los futuros docentes



Muchas de las ideas planteadas por el profesorado evidencian una tendencia al propósito del Plan Bolonia (EEES) relacionado con la docencia: *orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender* (Pérez *et al.*, 2009, 5). Para estas tareas mencionadas por gran parte del profesorado universitario entrevistado el conocimiento de la disciplina es necesario, imprescindible, pero no suficiente, por lo que se visualiza cómo la entrada de este nuevo Plan de Estudios Europeo ha venido acompañado de un cambio de tendencia desde la teoría hacia la práctica, pasando de modelos formativos orientados en las clases magistrales teóricas, hacia un modelo basado en la práctica y en la profesionalización de la docencia. Relacionando esto con el enfoque de los contenidos para el aprendizaje universitario (conocimiento que aprender) que del EEES se realizó por parte de las universidades andaluzas a continuación relacionamos lo que dicen los teóricos (Pérez *et al.* 2009, 6-8), con lo que emerge de lo indagado en la Universidad de Córdoba:

En cuanto al **Conocimiento selectivo y profundo** que se pretende impregne el curriculum universitario, de los docentes entrevistados, cuatro de ellos resaltan la importancia que esta cuestión tiene en su docencia, aunque con alguna reticencia práctica. La toma de consciencia de esta carencia formativa permite que el profesorado universitario reflexione sobre el sentido de lo que está haciendo. Una de las docentes entrevistadas confiesa haber descubierto que para conseguir este conocimiento profundo, es fundamental aplicar la premisa de **menos es más**.

Para comprobar esta adquisición en el alumnado de 4º de ambos grados. Si aterrizamos en el tipo de conocimiento que el alumnado entrevistado comparte sobre uno de los ejes de su formación como es la programación didáctica, descubrimos que aún queda mucho camino por recorrer para llegar a cierto nivel de profundización. En primer lugar el alumnado es consciente que a la hora de programar hay aspectos en los que se notan carentes. En sus discursos muestran la planificación desde la parte técnica, frente a la dimensión crítica y social. La demanda de los estudiantes entrevistados es que, desde la facultad, se les enseñen “los pasos” de una programación para poder ejecutarla tanto en las oposiciones como en el aula. Esto evidencia la idea de Facultad como repositorio de recursos que aplicar mecánicamente en la práctica cotidiana que sigue invadiendo las creencias del alumnado que está a punto de egresar.

En relación al **Conocimiento interdisciplinar**, la totalidad de docentes entrevistados dan por hecho que este tipo de conocimiento es algo imprescindible que se adquiere sobre todo durante el Practicum, pero no a través de las diferentes asignaturas del Grado, pues aunque lo entienden como ideal, a la hora de llevarlo a la práctica consideran complejo y difícil el hecho de coordinarse entre diferentes asignaturas, y más aún si pertenecen a departamentos diferentes. Por lo que, a pesar de los programas de coordinación establecidos por la facultad, aún queda mucho camino por recorrer en este sentido dentro de la UCO. Así lo destaca también el alumnado entrevistado del Grado en Educación Infantil, que asegura que no ha habido coordinación entre determinadas asignaturas y que el temario en ocasiones es repetitivo. En cambio, el alumnado perteneciente al Grado en Educación Primaria comenta que en determinadas menciones sí ha existido coordinación entre los docentes para evitar el solapamiento de contenidos.



Si aterrizamos en el tipo de **Conocimiento basado en una construcción social contingente**, tres de las profesoras entrevistadas hablan de este tema partiendo de diferentes postulados. La primera de ellas habla de cómo la formación continua (investigación, lecturas, asistencia y participación en congresos, etc.) repercute en sus clases, añadiendo la importancia de no dejar de hacerlo nunca y entendiéndolo como parte de su trabajo; La segunda rescata la capacidad de hacerse preguntas y de no dar nada por hecho, o “porque sí”. Podría decirse que esta contingencia del conocimiento responde a la célebre cita de Sócrates: *Sólo sé que no sé nada*, y por lo cual es importante que el alumnado universitario se forme con esta percepción, con esta sed de seguir haciéndose preguntas a lo largo de toda su vida profesional; Y la tercera acude al conocimiento que emerge de la práctica, de las escuelas. Haciendo un llamamiento a que las facultades de educación tiendan puentes mucho más sólidos con las escuelas, de manera que sean dos instituciones que se retroalimenten entre sí.

Muy relacionado con esto convive la función que los estudiantes entrevistados le atribuyen a la escuela. Destacan la idea de escuela como camino que “existe” pero que cada quién debe transitar con su propio paso, pudiendo crear nuevos caminos de significados a partir de los ya existentes. No obstante, en algunos discursos la balanza se sigue inclinando hacia la “guía” e incluso el “control” de estos itinerarios singulares, por miedo a la incertidumbre y por asociar a esta con algo que no lleva a ninguna parte (controlable).

Si hablamos de un tipo de **Conocimiento útil y relevante**, tres de los docentes entrevistados detallan experiencias concretas que llevan a cabo en sus aulas que pretenden que el alumnado adquiera este tipo de conocimiento. Estas experiencias van desde llevar a cabo clases prácticas que requieren que el alumnado se movilice y realice búsquedas en el entorno o que trate de resolver cuestiones concretas, hasta llevar a cabo trabajos individuales y/o grupales que requieran poner en juego hábitos de indagación, de investigación teórica y de reflexión a través del diario. Dos de los docentes también reiteran que el Practicum es una de las asignaturas y experiencias en las que el alumnado universitario tiene la oportunidad de hacer puentes entre la teoría que se trabaja en las asignaturas ordinarias y la práctica real en las escuelas. La voz del alumnado también coincide en la importancia de estas asignaturas para conectar con escenarios reales de aprendizaje.

Sólo una de las personas entrevistadas, aquella que no tiene formación específica en Ciencias de la Educación, hace referencia en diferentes momentos a lo largo de la entrevista a las dificultades y limitaciones (falta de tiempo y solapamiento de contenidos entre las disciplinas y las didácticas), que se encuentra dentro de la docencia universitaria para profundizar en lo que se trabaja en clase y así llegar que el alumnado universitario adquiera aprendizaje relevante.

La necesidad de un mayor nivel de formación en este tipo de conocimiento emerge cuando dos de los docentes indican determinadas carencias de rigor y profundidad que observan en el alumnado universitario que está a punto de terminar la carrera. Uno de ellos hace referencia a la fragmentación que lleva a cabo el alumnado cuando hacen trabajos en grupo. Y otro de ellos hace referencia a la dificultad que tiene el alumnado a la hora de realizar el TFG para partir de unos principios pedagógicos básicos que les permita ver el sentido de lo que están haciendo. Ambas evidencias denuncian el academicismo y la artificialidad, considerándolas como la espada de Damocles de la



cultura universitaria en el sentido de que todo pierde relevancia y profundidad cuando cae en las perversas aguas del trámite. Esta cuestión se puede apreciar también en la voz de los estudiantes entrevistados, pues durante las entrevistas no son capaces de concretar el tipo de metodologías que defienden para su práctica o nunca se han planteado explícitamente qué imagen de docente les habita. Del mismo modo un estudiante reseña la asignatura de sociología como inválida para el crecimiento de su ser docente. Confiesa que entiende que se trata de una manera que algún sentido debe tener, pero que él no ha logrado ponerlo en diálogo con su práctica cotidiana.

En referencia al **Conocimiento flexible y emergente**, se han consultados las guías docentes de tres asignaturas que imparten tres de las personas entrevistadas. Mientras que en las asignaturas de índole más pedagógico se presentan los contenidos de manera más genérica siguiendo un patrón que se podría denominar como “Universo de intereses” sin especificar contenidos más prácticos o acciones más específicas. La asignatura que se basa en el conocimiento de contenidos divide sus contenidos en teóricos y prácticos, detallando cuestiones y prácticas muy específicas de la asignatura. En las entrevistas realizadas el profesorado muestra flexibilidad y apertura en sus clases. Esta flexibilidad puede ir relacionada con los contenidos y acontecimientos emergentes, procurando abarcar en las clases aquello que coyunturalmente está ocurriendo y que se consideran como imprevistos. Esta flexibilidad también está relacionada con el tipo de grupo que le toca a cada docente en cada curso escolar, considerando la premisa de que “no hay dos cursos ni dos grupos iguales” y por lo tanto, adaptando sobre la marcha los contenidos y métodos según lo vayan requiriendo.

Y para finalizar, con respecto al **Conocimiento actual y original** en las entrevistas realizadas esta categoría es poco emergente. Sólo dos de las personas entrevistadas hablan de este tipo de conocimiento. Una de las docentes lo hace para hacer referencia a una tendencia que viene predominando en la universidad de fragmentar los contenidos y de pedir al alumnado múltiples tareas sencillas pero sin apenas abarcar la complejidad de la que va a ser su tarea profesional. En este sentido se habla de que ante tanta fragmentación es imposible profundizar, y esto está muy relacionado con cómo está planteado el currículum en la universidad. Un tema del que se habla largo y tendido en el siguiente módulo.

Compromiso, pasión por el saber y vinculación con las escuelas, competencias que debe tener el profesorado universitario

De aquellas competencias que las personas entrevistadas entienden que debe tener el profesorado universitario, dos de ellas coinciden en el compromiso como un valor fundamental dentro de esta profesión. Una de ellas asume haber percibido en muchos compañeros y compañeras este compromiso con el cambio que se produjo en la instauración del Plan Bolonia, EEES, valorando el esfuerzo por ajustarse a los cambios estructurales y a las exigencias metodológicas que se produjeron.

Otra de las personas entrevistadas habla de la importancia de que el profesorado universitario esté “actualizado” en el área en la que imparte docencia, defendiendo así la *pasión por el saber* de la que habla Pérez Gómez (2012). No obstante, cabe resaltar



que bajo el contexto meritocrático la puntuación que se da depende del índice de impacto de la revista en la que se ha publicado, del tipo de congreso que sea (nacional/internacional/con invitación/sin invitación), tratándose de una valoración acumulativa (cuantitativa) más que cualitativa. En ningún momento se valora la calidad de los artículos publicados, la evolución en la trayectoria profesional en relación al tema de estudio, la repercusión que las publicaciones están teniendo en el contexto profesional, etc. Por lo que se corre el riesgo de caer en un tipo de meritocracia artificial. Una meritocracia que una de las personas entrevistadas saca a la luz a lo largo de la conversación y que provoca un tipo de investigación basada en el interés meritocrático y no académico.

Otra de las competencias que defiende una de las docentes entrevistadas para el profesorado universitario que imparte docencia en los Grados de Educación es la de haber tenido algún tipo de contacto o relación con las escuelas. No obstante, en el baremo anteriormente nombrado éste tipo de experiencia aparece en el bloque 2 (Actividad docente y experiencia profesional), concretamente en el apartado 2.9, donde aparece un ítem denominado *Experiencia profesional relacionada con la plaza en profesiones reguladas por el RD 1837/2007*. Éste ítem se puntúa con 0,5 puntos por curso y al no tratarse de un mérito obligatorio o preferente existe numeroso profesorado universitario que consigue la plaza sin haber tenido experiencia de ningún tipo en la escuela. Del mismo modo si comparamos los 0,5 puntos por año de este ítem con los 3 ó 4 puntos que se asignan por publicación de determinados artículos o por la participación en determinados proyectos de investigación internacionales, se evidencia la poca importancia que se le da a este tipo de experiencia profesional dentro del baremo.

Coordinación docente en la universidad, la gran asignatura pendiente

Dentro de la [Normativa para la figura de Coordinador/a de Titulación de la Universidad de Córdoba](#), se evidencia de manera muy clara la apuesta por una coordinación sustancial entre el profesorado en beneficio de la calidad de las enseñanzas que se imparten en los Grados de Ciencias de la Educación.

Teniendo en cuenta este marco normativo, una de las personas entrevistadas confiesa tratarse de un asunto aún pendiente dentro de este contexto. Haciendo referencia a la “lucha de egos” que existe de manera implícita en la cultura universitaria y a los debates faltos de esencia pedagógica y carentes de importancia que se producen en las reuniones de coordinación docente. A continuación se presentan algunos hilos de concreción al respecto:

Un tipo de coordinación artificial. La coordinación que se da en este contexto por lo general, es una coordinación básica carente de construcción conjunta, relacionada con aspectos superficiales, como por ejemplo los horarios, las fechas de entrega, las faltas de ortografía y la carga de tareas que el profesorado de un mismo grupo exige a los estudiantes que comparten.

Un sistema de coordinación informativa más que constructiva. Analizando, en la medida de lo posible, el tipo de reuniones que se llevan a cabo desde la coordinación



dentro de este contexto, lo primero que destaca es la escasez de reuniones (dos al año) que se producen entre los equipos docentes a lo largo del curso. También destaca el gran número de profesorado que se convoca a las mismas, lo que contribuye a que se produzca una dificultad logística considerable a la hora de llegar a consensos. Esta dificultad logística también aparece en una de las entrevistas realizadas, donde se hace referencia a las exigencias por parte de determinados equipos docentes de convocar reuniones con los equipos que comparten cuatrimestre y grupo de clase, con el fin de que tengan espacios y tiempos para tomar decisiones, llegar a acuerdos y avanzar en dichos procesos de construcción conjunta.

Tensiones paradigmáticas. A todo lo anterior se le une lo que podríamos denominar como “tensiones paradigmáticas” que se producen entre el profesorado universitario que no comparte principios pedagógicos. Una de las personas entrevistadas hace referencia a situaciones incómodas que ha vivido en su experiencia por querer abrir el debate sobre determinados temas y que han llegado a causar situaciones incómodas y tensas.

Algunos proyectos de coordinación que se llevan a cabo. Una de las personas entrevistadas menciona dos proyectos que se llevan a cabo en la Facultad de Educación y que se podrían considerar buenas prácticas de coordinación docente:

- [Aula Experimental de Educación Infantil: La Casita.](#)
- [La Ciudad de los niños:](#)

Todo esto cala en el estudiantado universitario en el sentido de que éstos llegan a entender la coordinación docente como un elemento fundamental dentro de la innovación docente. De igual modo, se aboga por no intentar “convencer” a las y los compañeros para que se sumerjan en procesos de innovación, sino dar cuenta de los efectos potentes de sus propios cambios en el aula, y compartirlos a la comunidad educativa, actuando desde el contagio de igual a igual y no como imposición.

Una innovación docente que tiende puentes entre escuela y universidad

El tipo de innovación que emerge de las entrevistas realizadas al profesorado es una innovación que adquiere su sentido al crear puentes entre la universidad y la escuela para así responder de una manera más fiel a la necesaria relación teórico-práctica. Los siguientes proyectos, percepciones y experiencias evidencian el esfuerzo que desde esta universidad se lleva a cabo para caminar en este sentido.

Proyectos consolidados, a gran escala. Existen varios Proyectos de Innovación consolidados en esta facultad que se basan en ese principio: RIECU, La Casita, la Feria de Proyectos y los Desayunos Solidarios.

Visitas de colegios a la facultad. Otro tipo de iniciativas que se llevan a cabo, pero ya a nivel micro intra-asignaturas, es la de llevar a niños y niñas a la facultad para experimentar y aprender con las propuestas que los futuros maestros y maestras realizan para ellos. En el caso de una de las docentes entrevistadas esta experimentación práctica no se lleva a cabo por la totalidad del grupo-clase, pero sí que



por un *grosso* importante de la misma. Independientemente de esto, la misión de estas visitas sigue siendo la de acercar la escuela, la infancia, con la universidad pero a una escala menor que con los proyectos previamente mencionados.

Focos fundamentales para la reflexión sobre la práctica: el docente como referente y los dilemas prácticos y coyunturales. Una de las docentes entrevistadas habla de su interés por conocer cuál es el perfil de un buen maestro o maestra, qué habilidades tiene que tener, qué valores debe defender, qué actitudes debe tomar ante determinadas situaciones, etc. y con esto en mente ir diseñando la programación, la teoría y las prácticas. Por otro lado, y de manera muy específica, otra de las docentes entrevistadas habla de los dilemas y retos complejos que se les plantean a los y las docentes cuando llegan a su contexto profesional. Por esta razón, esta maestra centra entonces su propuesta formativa en la universidad en esta complejidad con la que luego se van a encontrar los futuros maestros y maestras en la escuela, invitándoles así a que sean ellos mismos quienes desarrollen investigación-acción sobre aquellos aspectos que emerjan.

La importancia de mirar-se. Otra de las personas entrevistadas transmite su experiencia llevando a cabo una investigación en equipo sobre su práctica, resaltando la importancia de mirar-se, de grabar-se, para así poder ver las potencialidades de la práctica pero también las carencias, y reflexionar sobre ellas para ir avanzando.

No obstante, esto no es algo que prevalezca entre el profesorado entrevistado. De hecho una de ellas confiesa no hacer diario de clase ni pedirle al alumnado de la clase hacerlo “porque ellos dan únicamente teoría (conocimiento del contenido), y que en las didácticas se hacen más reflexiones de este tipo. Lo cual evidencia el salto cualitativo existente entre aquellas asignaturas basadas e el conocimiento del contenido (en el Grado de Primaria) con respecto a aquellas que se basan en las Didácticas del contenido.

Profesionales reflexivos y competentes, un horizonte borroso en la formación inicial en la Universidad de Córdoba

Dentro del discurso del profesorado entrevistado se plantean claras expectativas sobre la formación de los profesionales de la educación. De hecho, se habla largo y tendido sobre la necesidad de que los y las maestros y maestras que salgan de la facultad sean docentes reflexivos, permeables a las circunstancias y capaces de “aprender a aprender” en un contexto social y profesional complejo, incierto y cambiante. En relación con esto, en el discurso los estudiantes entrevistados parecen ser conscientes de la trascendencia que tiene la relación epistémica entre maestros y alumnos, siendo la impositiva y la reproductiva la que hace que los estudiantes terminen detestando los contenidos. Cuando se le pregunta por propuestas que diseñarían para fomentar la alimentación saludable, destaca un discurso interesante en el que convive la idea de alimentación saludable como derecho social de la infancia y no como contenido a “repetir” sino como vivencia a sentir, con la idea de reforzar con premios los desayunos sanos, evidenciándose así cierta práctica conductista y empobrecida.

Aunque en el discurso de los estudiantes se mezclan discursos en diferentes cuestiones (como por ejemplo en términos de inclusión, hablan de respetar las individualidades,



pero a su vez hablan de incluir en lo normal a quien tenga cualquier tipo de “hándicap”). El discurso teórico que prevalece en la mayor parte de los estudiantes entrevistados tiene que ver con el cambio en la educación. Destacan que el aprendizaje va más allá de las paredes del aula y que el espacio también educa. También dan por hecho que cuando lleguen a la escuela harán las cosas de manera diferente a como lo hicieron con ellos y ellas, por lo que se evidencia cierta permeabilidad de los estudios en el alumnado que egresa, a menos a nivel discursivo.

Profesional reflexivo. Dentro de la necesidad de formar docentes reflexivos, hay quien considera que teniendo en cuenta esta característica tan necesaria, es fundamental que el alumnado universitario que entre en magisterio tenga un nivel disciplinar alto, así como un nivel de compromiso que le permita transformar la escuela, cogiendo su propio camino, sus propias directrices y trazar su propia versión de docencia y de escuela. También emerge la idea de maestro o maestra polivalente, que sea capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes del contexto social y escolar. Un perfil docente que sea capaz de reflexionar sobre su práctica, de tomar decisiones, de ver el sentido de lo que está haciendo. No para justificar de cara a los demás (familias, compañeros, etc.) sino para justificarse a uno mismo lo que se hace y por qué se hace, confiándose así el aprendizaje del alumnado. En relación con esto, los estudiantes entrevistados defienden una comunicación fluida con las familias, bajo el argumento de que son las personas referentes en la vida de las niñas y los niños a quienes acompañarán ellos como docentes, a fin de remar hacia la misma dirección y compartir principios de acción. Se apunta hacia la importancia de que, cuando se realicen prácticas educativas “fuera de lo común”, se comparta a las familias su sentido, su para qué y su trasfondo pedagógico y el efecto en el desarrollo de las niñas y los niños. Además, uno de los estudiantes entrevistados resalta la idea de llevar a cabo una gestión de aula que de la bienvenida al imprevisto como oportunidad de pausa y aprendizaje, evidenciándose así el valor otorgado a la reflexión.

Profesional competente. Por otro lado, también se habla de diferentes competencias que son necesarias para ejercer la docencia. El siguiente listado se ha elaborado siguiendo el discurso de dos de las personas entrevistadas:

- Competencia comunicativa
- Competencia de trabajo en equipo
- Competencia emocional
- Competencia de liderazgo
- Competencia para gestionar información
- Saber ser
- Saber estar

El alumnado entrevistado se identifica con algunas de las competencias expuestas por el profesorado. De hecho se visualizan como docentes que aúnan autoridad y amorosidad (competencia emocional y de liderazgo); docentes que invitan a explorar, a trabajar en equipo y a comunicar (competencia comunicativa y de trabajo en equipo); docentes que se dejan atravesar por la duda y por lo inesperado (competencia de saber ser). No obstante, a la hora de concretar, sí que emergen dificultades. Algunos de los



estudiantes acusan carencias formativas en cuanto a la organización y dinamización de asambleas en primaria.

El perfil profesional del alumnado que egresa, a debate. Este discurso del profesorado universitario basado en competencias para el alumnado de magisterio entra en controversia con lo que realmente ocurre. De hecho, algunas de las personas entrevistadas confiesan algunos de los entresijos que se producen en el panorama universitario y que conviven con la pretensión anterior de formar a docentes competentes y reflexivos.

Uno de los entresijos está en las altas calificaciones que recibe el alumnado que estudia magisterio, lo cual pone en tela de juicio la valía de determinados futuros docentes, al equipararse todos con todos y ponerse en tela de juicio la capacitación de los mismos en estos requisitos tan complejos y a la vez fundamentales ¿es real que el 99% del alumnado egresado haya adquirido competencias y hábitos reflexivos en su práctica? ¿por qué entonces existen notas tan altas en magisterio?

A continuación, pasamos a mostrar algunas reflexiones e ideas que emergen el bloque 2 denominado *Aspectos generales del Grado*:

Impresión general sobre el Plan de Estudios

Un modelo universitario basado en el desarrollo de competencias

Tal y como se expresa reiteradamente en los documentos del proceso de Bolonia, y en el Documento CIDUA, el propósito de la formación universitaria no puede reducirse ni a la adquisición de informaciones ni al entrenamiento de habilidades o destrezas específicas, sino que debe procurar el desarrollo de competencias genérica, críticas y creativas que capaciten al estudiante para generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptados a las exigencias de cada situación.

Podemos concretar el concepto de competencias fundamentales como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación (OCDE-CERI, 2003).

El Grado se define como el primer ciclo de la carrera universitaria y tiene como finalidad la formación superior de los ciudadanos para el ejercicio autónomo en su vida personal, social y profesional. Por tanto, tanto en los Planes de Estudios del Grado en Educación Infantil como en el Grado en Educación Primaria se recogen una serie de competencias relacionadas con cada una de las asignaturas que se imparten. Si analizamos su relación con aquellas que refleja Pérez et al. (2009) para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (véase Tabla 14 para Ed. Infantil y Tabla 16 para Ed. Primaria) se puede comprobar cómo éstas se concretan sobre todo en el Conocimiento Comprensivo y significativo de un determinado ámbito del saber y en la Competencia para aplicar el conocimiento. Esto es relevante mencionarlo, porque es en las competencias generales de los Grados de Educación Infantil y Primaria donde sí están presentes la mayor parte de las propuestas para el desarrollo del EEES en las Universidades Europeas, pero en las competencias específicas de ambos Grados



únicamente se reflejan el fomento de la Comprensión y la Aplicación del conocimiento (Véase Tabla 15 para Ed. Infantil y Tabla 17 para Ed. Primaria). En este sentido, podremos ver más adelante cómo una demanda del alumnado se centra precisamente en la ausencia de asignaturas que tengan que ver con la comprensión y aplicación del conocimiento.

Impresión general sobre el Plan de Estudios

Un Plan de Estudios un tanto ambicioso y poco realista

Una opinión generalizada por parte del profesorado entrevistado, así como por los miembros del equipo decanal, está relacionada con la falta estructural que acompañó al proceso de Bolonia en esta universidad, quedándose finalmente en una modificación que se produjo sobre el papel pero que apenas ha llegado a las aulas. La limitación más significativa a la que hacen referencia es la elevada ratio que existe, así como aquella relacionada con el mobiliario y la estructura física y espacial de las aulas, no preparadas para el trabajo cooperativo.

Equilibrio entre teoría y práctica

El alumnado comparte una misma percepción sobre la necesidad de mejorar el equilibrio entre teoría y práctica en los distintos cursos, destacando que en el primer año escasean las asignaturas vinculadas a la práctica. Hasta que no se da comienzo al primer Practicum en segundo curso, no tienen oportunidad para conectar con contextos o prácticas reales que consideran son los más valiosos para su formación como maestros/as.

Asimismo, estas opiniones están en línea con las manifestadas por el profesorado que si algo destaca como positivo en la instauración de los Grados en cuatro años ha sido precisamente la posibilidad de haber prolongado los periodos de prácticas en los centros educativos. Cuestión que contrasta con el deseo de buena parte del alumnado que demanda más peso y tiempo al Practicum.

Mejoras en la organización de las asignaturas y el peso de las mismas

En referencia a las asignaturas que consideran más relevantes en el Plan de Estudios, parte del equipo decanal destaca aquellas de naturaleza orientada a la mejora de las competencias del docente en relación al aula, opinión compartida por el alumnado, que demandan asignaturas que les provean de las herramientas necesarias para tomar decisiones en la dimensión didáctica en línea con la innovación. En este sentido, hemos podido constatar que en gran parte de los cursos de ambos grados prevalecen las asignaturas pertenecientes a las distintas especialidades sobre aquellas que son de carácter pedagógico o psicológico. Una demanda que se hace patente entre el profesorado es la carencia de determinados contenidos en la oferta formativa de los Grados, en temas tales como: convivencia, interculturalidad, género y neuroeducación. Otro tema compartido por las voces de nuestros y nuestras participantes son los solapamientos que se dan entre las distintas asignaturas. El profesorado asume que existen contenidos que se repiten, pero que la clave para intentar evitarlos está en el



tratamiento que el docente debe dar a los mismos, evitando su mera repetición y superficialidad. En la misma línea lo expresa uno de los estudiantes que no lo considera negativo pero que el enfoque hacia los mismos debería mejorarse.

Al hilo de lo anterior, el alumnado manifiesta que hay escasa coordinación en el cronograma de las asignaturas y que este hecho se traduce en dificultades a la hora de elegir optativas que no coincidan en horario.

Obligatoriedad en la asistencia a clase

Sin presentar matices, la voz del alumnado apuesta por la asistencia controlada y obligatoria a los Grados. De sus respuestas se desprende una clara tendencia a relacionar la asistencia a las distintas asignaturas como un requisito fundamental para mejorar el aprendizaje, incluso alguna de las estudiantes considera oportuno premiar esta asistencia a clase y que sean los propios docentes quiénes tengan en cuenta este tema a la hora de calificar la asignatura.

Metodología

La instauración del Plan Bolonia en las universidades andaluzas supuso una época de cambios en los hábitos del profesorado universitario. El desdoble de los grupos dentro de la franja horaria de cada asignatura supuso para el profesorado tener que pensar en actividades prácticas que se relacionasen con los contenidos teóricos que se trabajaban en sus asignaturas, por lo que dentro de las comisiones para la instauración de los nuevos grados que se crearon en las facultades se crearon numerosas guías y propuestas formativas.

La voz del alumnado destaca el trabajo en pequeños grupos como algo positivo, más allá del contenido, trabajan el desarrollo de competencias, aprenden a negociar, llegar a acuerdos, ampliar su saber, recrearlo en compañía, escuchar al otro, etc. En este sentido, el profesorado también reconoce la potencialidad pedagógica del trabajo cooperativo, pero mencionan las dificultades con las que se encuentran para poder llevar a la práctica esta estrategia, afirmando que en ocasiones el alumnado no se implican de forma comprometida en el trabajo y se suelen defender intereses individuales sobre los grupales, perdiendo así el sentido de esta estrategia de aprendizaje.

Parte del profesorado, y en consonancia con la filosofía de Bolonia, resaltan la pluralidad metodológica como la más adecuada para llegar a todos los grupos, aunque asumen que siguen contando con un sector de compañeros/as que aplican estrategias más "tradicionales", por sobreentender que funcionan se mantienen a lo largo de los años. Esto se confirma con las declaraciones de los estudiantes, quienes manifiestan que la metodología empleada por los distintos docentes a lo largo de los Grados es la considerada como más tradicional, predominando la clase magistral en detrimento de otras estrategias centradas en el alumnado o de corte más constructivista. En cuanto al empleo de las TIC en el proceso de enseñanza, el alumnado afirma que prácticamente la totalidad del profesorado utiliza la plataforma Moodle para gestionar sus asignaturas, y algunos también para mostrar la evaluación continua del alumnado.

La evaluación como calificación



El alumnado asegura que el tipo de aprendizaje que más ha favorecido y valorado el docente en el proceso de enseñanza ha sido el memorístico, y el examen el instrumento protagonista de la mayoría de asignaturas. También comentan que se les pide algún trabajo grupal u otro tipo de tareas pero que el que más peso ha tenido en la nota final ha sido el examen. A este respecto, el profesorado afirma que el examen es uno de los procedimientos de evaluación que emplean en sus asignaturas, pero no el único para calificar, y que también se apoyan en otras herramientas como el debate, el proyecto de trabajo grupal, la exposición oral, el Portafolios, los informes/memorias de las prácticas, o las prácticas en el laboratorio. Esto puede suponer la evidencia de que, a pesar de que se ha complementado esta estrategia con otras más formativas y menos sumativas, el examen sigue estando presente dentro de la evaluación del aprendizaje universitario.

Practicum y TFG

En relación a las prácticas externas, el equipo decanal destaca que un aspecto relevante de éstas, es la relación materializada entre Escuela y Universidad. Esta conexión se establece a través de seminarios de trabajo con maestros y maestras en ejercicio profesional y que comparten su experiencia y su saber con el alumnado y con los tutores y tutoras académicos. Esta actividad es, sin duda, la mejora valorada por el alumnado de ambos Grados, ya que la consideran una oportunidad que enriquece la formación recibida y que genera vínculos con el ejercicio profesional que no se establecen con el resto de asignaturas. Esta percepción también es compartida por el propio profesorado universitario que aseguran que estos encuentros suponen un aliciente en su trayectoria como formadores y les hace sentirse partícipes, o más cerca, de la realidad educativa actual. Al margen de esta actividad de encuentro con los maestros y maestras, el alumnado considera que el número de seminarios en cada periodo de prácticas es elevado y perciben un mal aprovechamiento de los mismos por el modo en que están organizados. Centran esta crítica al excesivo número de alumnado en cada seminario y a la poca interacción entre compañeros/as y con el profesorado que los imparte, lo que convierten estas sesiones de seminarios en una tarea poco motivadora. Esta percepción no es compartida por el profesorado, que valoran esta forma de organizar los seminarios como una oportunidad formativa con una fertilidad pedagógica enorme por el contraste que supone el intercambio de experiencias entre los y las estudiantes, los/as tutores/as académicos/as y los tutores/as profesionales, y no destacan el número de alumnado tutorizado en cada prácticum (18 alumnos/as por periodo de prácticas) como una ratio elevada.

En cuanto al proceso de evaluación y calificación del alumnado en estas asignaturas, la responsabilidad es compartida entre el tutor/a profesional y el tutor/a académico, con un 60% y un 40% del peso total de la calificación respectivamente. La asistencia a los seminarios se torna una tarea obligatoria cuyo peso se corresponde al 10% de la calificación final, tomándose en cuenta dentro de la que realiza el tutor/a académico. En los últimos cursos el cuestionario que envían al tutor/a profesional es puramente cualitativo, para evitar la nota numérica que tradicionalmente venía siendo muy generosa y se centraba sobre todo en la relación de empatía que se establecía. Ahora esta valoración se realiza tomando como base el desarrollo de competencias propias de los Grados hasta otras más objetivas como la puntualidad o asistencia a los centros de



prácticas. Otra novedad que quieren implementar y para la que se está formando el profesorado es en el empleo del Portafolios como herramienta para evaluar y realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado. El profesorado considera que esta herramienta puede ser una excelente oportunidad para que el alumnado pueda reflexionar y reflejar de forma más profunda su experiencia en los centros, al tornarse más abierta y flexible que la que tienen en la actualidad, que consiste en elaborar una memoria dividida en diferentes anexos.

RIECU es uno de los proyectos que se llevan a cabo en la UCO para promover la innovación educativa y que está estrechamente vinculado al Practicum. El profesorado menciona que es una comunidad de práctica que tiene como objetivo contribuir a mejorar los cauces de comunicación y de cooperación entre la formación docente inicial y continua. Trata de superar la actual brecha existente entre la formación teórica y la actuación práctica, a través de la reflexión y la investigación-acción educativa. No obstante, este proyecto no es mencionado por el alumnado en ninguna de sus declaraciones.

En cuanto a la asignatura de TFG, el alumnado la vive de manera especial y con más preocupación por tratarse de la última asignatura del Grado. El criterio de asignación de tutor/a de TFG se realiza en base a la nota media del expediente académico y sobre un listado de hasta veinte tutores/as que el alumnado muestra como preferente. Una de las docentes entrevistadas habla del TFG como una oportunidad formativa que permite el desarrollo de múltiples competencias en el alumnado universitario.

Programas de movilidad para el profesorado y el alumnado, una oportunidad para el crecimiento personal y profesional

Dentro de los programas de movilidad que se ofertan por parte de la [Oficina de Relaciones Internacionales](#) a los y las estudiantes de Grado de la UCO, destacan los Programas ERASMUS+ y SICUE. Gran parte del profesorado entrevistado asume como valiosa esta experiencia, considerándola como una oportunidad para salir de la *zona de confort* y desarrollar competencias vitales basadas en el contraste y en el cuestionamiento de las propias formas de actuar que en las aulas universitarias son difíciles de adquirir. En contraste, la percepción del equipo decanal sobre la movilidad del estudiantado a otros países o ciudades, se orienta más a la parte de vital de crecimiento y maduración a nivel personal, sobre una visión más profesionalizadora que sí consideran que ocurre en el profesorado que se acoge a estos programas.

En síntesis, en cuanto a la **satisfacción general con el Grado cursado**, el alumnado coincide en que la valoración es positiva, que se han sentido escuchadas/os por el profesorado y respaldadas/os por la propia institución. No obstante, coinciden en que hay que mejorar ciertos aspectos de organización de las asignaturas o de equilibrio entre teoría y práctica en los distintos cursos. Entre esas principales carencias percibidas en su formación, se encuentra la necesidad de conocer estrategias metodológicas que favorezcan el papel activo del alumnado y menos centradas en el profesorado y más cerca de la innovación, así como un mejor aprovechamiento de las sesiones de seminarios de Practicum, reduciendo la ratio de alumnado y disminuyendo el número de



encuentros. La voz del profesorado reclama más coherencia entre el sentido de las propuestas para el desarrollo del EEES y la aplicación real en las aulas universitarias. Destacan determinados aspectos a mejorar en la reestructuración de asignaturas tras el proceso Bolonia y la demanda de introducir nuevos contenidos más acorde con las necesidades actuales que presenta el alumnado, asimismo, creen conveniente profundizar en determinados temas que se abordan y que son fundamentales en la formación de los futuros maestros/as.

Y para finalizar, se presentan algunas categorías emergentes de la investigación.

La cara oculta de la cultura universitaria

Ser profesor/a universitario/a no es fácil. A las tareas de docencia con grupos numerosos hay que sumarle la tarea intelectual propia de la investigación y que demanda la adquisición de una serie de méritos que, para quienes realizan carrera profesional dentro de la universidad, supone cierta asfixia producida por las demandas que el sistema requiere. Se da el caso que, para obtener algunos beneficios académicos y/o laborales, como por ejemplo, coordinar proyectos de coordinación o solicitar la reducción de horas docentes, necesitas tener una serie de requisitos académicos que se van complejizando conforme vas adquiriendo años de experiencia. Lo que supone que en todo momento el profesorado tenga que ir nutriendo su currículum con elementos de docencia, investigación y gestión para así poder optar a esos beneficios y con el desgaste que eso supone. Lo positivo del asunto es que este sistema permite que el profesorado que imparte docencia en la universidad se encuentre permanentemente actualizado en el área del saber en el que imparte docencia. Lo negativo se produce cuando esta investigación se tergiversa y adquiere únicamente el sentido del mérito por encima del avance del conocimiento o del aprendizaje para la docencia.

Una modelo de investigación meritocrática y perversa. Algo que también es el tipo de investigación basada en la meritocracia y en la productividad que predomina en el mundo académico. Como consecuencia de esto, la calidad de la docencia universitaria debería verse estrechamente relacionada con las investigaciones que se realizan en la misma y sobre la misma. No obstante, esto no siempre es así y como consecuencia existe en la universidad un perfil del profesorado con un currículum académico brillante, pero sin competencias para trabajar en la docencia universitaria y que ofrece lo que sea que está de moda, pero sin rigor ni respaldo académico o pedagógico. Aprovechándose así de la “falta de control” que existe en este sentido en la universidad.

Proceso de elaboración de los nuevos Planes de Estudio: Lucha de intereses y de poder interdepartamental. A la hora de describir los principales cambios que se produjeron en la universidad a raíz de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior y por ende del proceso de elaboración de los nuevos Planes de Estudio, dos de las personas entrevistadas hacen referencia a las tensiones que se produjeron interdepartamentales dentro de la universidad debido al reparto de los porcentajes que cada departamento asumía en cada curso de cada Grado. Saltándose



así cualquier lógica basada en el consenso y produciéndose una significativa lucha de intereses y de poder.

Una cultura profesional balcanizada. Otro de los elementos que destacan de esta cara oculta que describen algunos de los docentes entrevistados es el que hace referencia a la cultura profesional balcanizada en departamentos, grupos de investigación y equipos que conviven en la universidad de hoy en día. Una balcanización que influye de manera negativa sobre quienes no terminan de posicionarse en un grupo concreto o sobre quienes fluctúan entre grupos y equipos.

El perfil de alumnado universitario que cursa Magisterio

El perfil del alumnado universitario que cursa los Grados de Infantil y Primaria también supone un punto emergente en el discurso del profesorado entrevistado. De manera concreta van saliendo a la luz una serie de creencias e inercias que aparecen aferradas a las carreras de magisterio y que son dignas de que aparezcan en este estudio. La primera de ellas es la creencia sostenida de que estudiar un Grado en Educación es algo fácil y con posibilidad de simultanearse con otras tareas o responsabilidades, por lo que quien tiene dudas en qué carrera cursar, se decide por magisterio. En general se habla de un cambio sustancial en el nivel motivacional, de interés, de compromiso, etc. del alumnado que estudia en la universidad, repercutiendo esto incluso en el nivel de absentismo que prevalece en algunos de los grupos con respecto a otros años, que afectan a la calidad del aprendizaje del alumnado y que requieren de una “adaptación” por parte del profesorado universitario que hace unos años era prácticamente impensable.

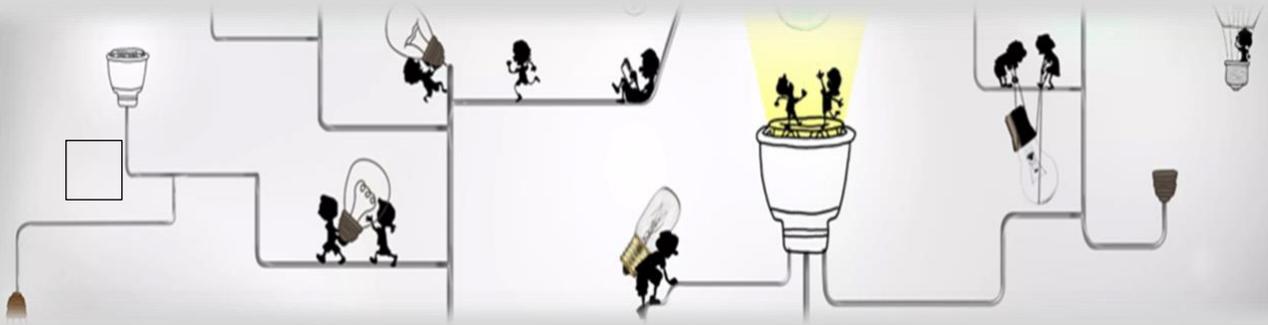
Inmadurez, apatía y falta de autonomía general. El perfil de alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria es un perfil de alumnado inmaduro y poco comprometido con la cultura y con el saber en general.

Con unos niveles de tolerancia, sumisión, y por ende falta de pensamiento crítico, que roza lo preocupante. Con una carencia en competencias básicas como la comunicación, tanto oral como escrita, y que a pesar de eso van escalando en los cursos hasta el final. En relación con esto, se percibe la necesidad por parte del profesorado de tomar consciencia sobre esto y de transformar las expectativas que se tienen sobre el alumnado, adquiriendo estrategias para sembrar esa pasión intelectual por el saber y ese deseo de leer y aprender que tanto se echa de menos.





2021



Estudio de casos Universidad de Córdoba (UCO)
Informante: **Profesorado**

PROYECTO: UMA18-FEDERJA-12

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



Índice

Diseño metodológico de la investigación - 26

Resultados - 29

Bloque 1: Identidad docente y profesional - 29

- Formación - 29
- Experiencia y preparación profesional - 30
- Ideología pedagógica – 32
- ¿Qué conocimiento se aprende en la universidad? – 33
- ¿Qué competencias profesionales debe tener el docente universitario? - 45
- ¿Cómo se entiende la coordinación docente? - 48
- ¿En qué medida el profesorado universitario lleva a cabo procesos de Investigación-Acción, o de reflexión sobre su práctica? - 54
- ¿Qué tipo de docente se pretende formar en la Facultad de Educación? - 56
- La formación del PDI en la UCO - 59

Bloque 2: Aspectos generales del Grado - 61

- Grado en Educación Infantil (Información académica sobre el nuevo Grado) - 61
- Grado en Educación Primaria (Información académica sobre el nuevo Grado) - 66
- Impresión general sobre el Plan de Estudios - 73
- Autonomía profesional - 75
- Movilidad - 76
- Currículum - 78
- Metodología - 85
- Evaluación - 90
- Practicum - 91
- Trabajo Fin de Grado (TFG) - 99

Bloque 3: Categorías emergentes de la investigación - 100

- La cara oculta de la cultura universitaria – 100
- El perfil del alumnado universitario que cursa Magisterio - 103



Diseño metodológico de la investigación

Este informe trata de recabar los resultados del análisis realizado a raíz de una serie de entrevistas al profesorado de la UCO. Concretamente estamos hablando de 6 docentes universitarios, 3 con docencia en el Grado de Educación Infantil y otros 3 con docencia en el Grado de Primaria. Todos excepto dos además tutorizan Practicum en el Grado en el que imparte docencia. Todos tutorizan TFG en su respectiva titulación, puesto que en la facultad de educación de la UCO todo el profesorado que imparte el 4º debe ser tutor de TFG:

Todas las áreas que tengan docencia adscrita en la materia de Trabajo Fin de Grado deberán responsabilizarse de tutorizar TFG. La asignación en cada uno de los Grados deberá ser proporcional a la docencia adscrita y aprobada por Consejo de Gobierno (DOC: Procedimiento de asignación de tutores/as de TFG Aprobado en Junta de Facultad de 5/12/2017). Disponible en [este enlace](#)).

Todo el profesorado es tutor de TFG. Cuando participas en un Grado o en un Máster te comprometes a tutorizar TFG (Prof.2-Inf.).

Para conseguir la muestra de profesorado informante, se procedió a enviar correos tanto al Vicedecano de Prácticum como a las coordinadoras de los Grados de Primaria e Infantil en ese momento. En dichos correos resumíamos el proyecto, las fechas que disponíamos para ir a la facultad y las necesidades de informantes que precisábamos. Concretamente decidimos acudir dos miembros del equipo dos días a la Facultad de Educación de la UCO para realizar las seis entrevistas de manera simultánea y recabar toda la información necesaria. Nos hicimos un *planning* con las fechas (25 y 27 de febrero de 2020), informantes, lugares y horarios. En la siguiente tabla (**Tabla 1**) se refleja el perfil del profesorado entrevistado y se añaden las siglas en las que más adelante aparecerán referenciadas sus citaciones. Todas las entrevistas tuvieron una duración de entre 60 y 80 minutos respectivamente:

Abreviatura	Grado	Años experiencia	Género	¿Tutoriza Prácticum?	¿Tutoriza TFG?
Prof.1-Inf	Infantil	15-20	Femenino	Si (RIECU)	Si
Prof.2-Inf	Infantil	15-20	Femenino	No	Si
Prof.3-Inf	Infantil	25-30	Femenino	Si (RIECU)	Si
Prof.4-Prim	Primaria	30-35	Femenino	No	Si
Prof.5-Prim	Primaria	30-35	Femenino	Si	Si
Prof.6-Prim	Primaria	10-15	Masculino	Si	Si

Tabla 1. Abreviatura y datos generales del profesorado entrevistado

Una vez desarrolladas las entrevistas se procedió a su transcripción y categorización. Para la presentación de los resultados se ha separado la información respondiendo a dichas categorías y se ha triangulado dicha información con lo que aparece en los documentos oficiales de la Universidad de Córdoba. La siguiente tabla (**Tabla 2**) refleja



la relación de documentos oficiales consultados y la abreviatura elegida para cada uno de ellos:

Abreviatura	Documento oficial consultado	Enlace web
(Asig. tut. TFG – 2017)	Procedimiento asignación tutores/as de TFG Aprobado en Junta de Facultad el 5/12/2017	Pincha aquí
(G-Diversidad)	Guía oficial de la asignatura “Diversidad, Convivencia y Escuela Inclusiva”	Pincha aquí
(G-Estrategias)	Guía oficial de la asignatura “Estrategias de Intervención Educativa en la etapa infantil”	Pincha aquí
(G-MedioNatural)	Guía oficial de la asignatura “El conocimiento del medio natural”	Pincha aquí
(Baremo Méritos PDI)	Baremo General de méritos para todas las plazas de Personal Docente e Investigador Contratado que se convoquen a concurso público en la Universidad de Córdoba	Pincha aquí
(Normativa Coordinador/a)	Normativa para la figura de Coordinador/a de Titulación de la Universidad de Córdoba	Pincha aquí
(Coord.Infantil)	Web de Coordinación Académica del Grado en Infantil	Pincha aquí
(Coord.Primaria)	Web de Coordinación Académica del Grado en Primaria	Pincha aquí
(Resumen reunión coordinación)	Resumen de reunión de coordinación de los Grados en Infantil y Primaria celebrada el 14 de Julio de 2020	Pincha aquí
(Proyecto Casita)	Aula Experimental de Educación Infantil: La Casita	Pincha aquí
(Proyecto Ciudad-Niños)	Proyecto “La Ciudad de los niños”	Pincha aquí
(Proyecto Aprender Jugando)	Proyecto “Aprender jugando en la formación de formadores y formadoras”	Pincha aquí
(RIECU)	Proyecto RIECU	Pincha aquí
(F.Proyectos)	Feria de Proyectos	Pincha aquí
(Desa. Solidarios)	Iniciativa Desayunos Solidarios	Pincha aquí
(Experto Doc.Uni.)	Título de Experto en Docencia Universitaria	Pincha aquí
(Grado Ed. Infantil)	Web del Grado en Educación Infantil	Pincha aquí
(Facultad Educación)	Web de la Facultad de Ciencias de la Educación	Pincha aquí
(Sagrado Corazón)	Web del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	Pincha aquí
(Distr. Créditos)	Distribución de créditos y ordenación temporal	Pincha aquí
(Normas)	Normas de permanencia	Pincha aquí
(Transferencia)	Reconocimiento y transferencia	Pincha aquí
(Plan de estudios)	Plan de estudios. BOE 04/06/2020 (Publicación de Modificaciones)	Pincha aquí
(Grado Ed. Primaria)	Web del Grado en Educación Primaria	Pincha aquí



(Rel. Internacionales)	Web de la Oficina de Relaciones Internacionales	Pincha aquí
(ERASMUS+)	Web del programa de movilidad ERASMUS+	Pincha aquí
(SICUE)	Web del programa de movilidad SICUE	Pincha aquí
(Plan. Asignaturas Inf.)	Planificación de las Enseñanzas en el Grado de Educación Infantil	Pincha aquí
(Plan. Asignaturas Prim.)	Planificación de las Enseñanzas en el Grado de Educación Primaria	Pincha aquí
(Reglamento Practicum)	Reglamento 39/2021 de Prácticas Académicas Curriculares de las Titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación	Pincha aquí
(Practicum I)	Información sobre el Practicum I	Pincha aquí
(Practicum II)	Información sobre el Practicum II	Pincha aquí
(Practicum III)	Información sobre el Practicum III	Pincha aquí
(Mérida, 2019)	Artículo en el que se describe RIECU	Pincha aquí
(Reglam. TFG)	Reglamento 38/2021 del Trabajo Fin de Grado de las Titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación	Pincha aquí

Tabla 2. Relación de documentos oficiales consultados, enlaces webs a los mismos y abreviaturas relacionadas con cada uno de ellos



Resultados

Bloque 1: Identidad docente y profesional

A continuación se comparten algunos datos básicos, relacionados con la formación y con la experiencia y preparación profesional de la muestra de profesorado universitario entrevistado en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba.

Formación

Todo el profesorado entrevistado, excepto uno (**Prof.4-Prim**) posee una titulación relacionada con la Educación.

*Soy bióloga y tengo el doctorado en biología. Entonces lo que he ido aprendiendo de pedagogía y de esto ha sido de los años que he estado trabajando aquí en Ciencias de la Educación, por los cursos que he podido ir haciendo para la formación didáctica y esas cosas y ya está (**Prof. 4-Prim**).*

Todo el profesorado entrevistado excepto uno, que es profesor asociado (**Prof.6-Prim**), tiene el título de Doctor/a y por ende posee experiencia en investigación a parte de la docencia. En la siguiente tabla (**Tabla 3**) se detalla el nivel de formación y especialidad de la muestra de profesorado entrevistado.

Prof.1-Inf	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Pedagogía (Universidad de Santiago de Compostela) - Doctora en Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Santiago de Compostela) - Estancias en Italia - Profesora Contratada Doctora Interina (UCO) - Unos 15 años en la UCO
Prof.2-Inf	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Filosofía y Letras, sección Pedagogía (Universidad de Granada) - Beca FPDU – Dpto. Antropología de la Universidad de Granada - Doctora en Antropología Social - Profesora Titular de Universidad (UCO) - Unos 10 años en la UCO
Prof.3-Inf	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra de Educación Infantil (Universidad de Córdoba) - Doctora en Psicopedagogía (Universidad de Córdoba) - Vicerrectora - IP en proyectos relevantes relacionados con la transferencia - Vicerrectora de Políticas Inclusivas y Vida Universitaria - Catedrática de Universidad - Más de 20 años en la UCO
Prof.4-Prim	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad de Sevilla) - Doctora en Ciencias (Universidad de Córdoba) - Catedrática de Escuela Universitaria - Vicerrectora de Espacio Europeo de Educación Superior y Estudios de Grado (2006) - Más de 30 años en la UCO
Prof.5-Prim	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Filosofía y Letras, sección Pedagogía (Universidad de Salamanca)



	<ul style="list-style-type: none"> - Doctora en Psicopedagogía (Universidad de Córdoba) - Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación (2017) - Profesora Titular de Escuela Universitaria - 25 años en la UCO
Prof.6-Prim	<ul style="list-style-type: none"> - Maestro, orientador y asesor de formación en el CEP de Córdoba - Profesor Asociado en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la UCO - Uno 10 años en la UCO

Tabla 3. Nivel de formación y especialidad de la muestra de profesorado entrevistado

Experiencia y preparación profesional

Sólo 2 personas de las entrevistadas (**Prof.3-Inf.** y **Prof.6-Prim.**) poseen experiencia profesional fuera del ámbito universitario, concretamente en escuelas.

Con respecto a la docencia en la universidad, la totalidad del profesorado entrevistado confirma sentirse a gusto con las asignaturas que imparte. También se sienten preparados, formados y actualizados como para ofrecer una docencia de calidad:

P: ¿Te sientes a gusto con las asignaturas que impartes?

R1: Sí. De hecho la asignatura que imparto en el Grado es por la que yo hice la titularidad y además es una asignatura bastante reflexiva y muy vinculada con la sociedad actual (Prof. 2-Inf.).

R2: Sí, porque son asignaturas de Biología, que es mi tema, y a su vez son asignaturas que son muy próximas a la escuela (Prof. 4-Prim.).

Una de las docentes entrevistadas (**Prof.3-Inf.**) resalta incluso su experiencia profesional en la escuelas como valor para impartir docencia en el Practicum, considerándola incluso más importante que la realización de la tesis doctoral.

Cuando a mi me permitieron o me valoraron para entrar a dar clase a los futuros maestros y maestras, mi experiencia de 9 años en la práctica me lo valoraron poquísimo, frente a una tesis doctoral, que está muy bien, que hay que tenerla y que es una manera de investigar, pero es que yo iba a dar Practicum, pero es que mi docencia en el Practicum bebía de mis experiencias, de mis reflexiones y no hubieran sido lo mismo si yo no hubiera tenido esa experiencia práctica (Prof. 3-Inf.).

Se da que la totalidad de las personas entrevistadas poseen estabilidad en su puesto de trabajo y que con el tiempo y méritos han ido ganando ciertos beneficios, entre ellos la reducción de carga docente por curso y la posibilidad de elegir asignaturas para impartir. Algunas de estas personas afirman que cuando empezaron era diferente, pues les asignaban aquello que “sobraba”, y que por ende asumían la carga docente de manera diferente.

Ahora mismo tengo solamente una asignatura, porque ya entre las rebajas que te van haciendo, pues... pero yo he llegado a tener pues tres o cuatro asignaturas en un curso (Prof. 4-Prim.).

Ya después de tanto tiempo me siento a gusto con las asignaturas que imparto, y además cojo las que yo quiero. Posiblemente cuando empecé no. Cuando empecé es llegar en



un momento en el que tienes que empezar a dar clase donde te pongan, pero bueno, ahora mismo y dada mi trayectoria pues sí que estoy a gusto (Prof. 5-Prim.).

Desde que empezamos vas un poco situándote y cogiendo asignaturas de todo tipo. Así que vas cogiendo lo que te va tocando. No es la manera más ideal de hacerlo, pero bueno (Prof. 1-Inf.).

En la siguiente tabla (**Tabla 4**) se refleja la información relativa a los años de experiencia que cada persona entrevistada tiene como docente en la universidad, si tiene o no experiencia profesional en otros niveles y la relación asignaturas que imparte y grados en los que las imparte:

Prof.1-Inf	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia docente en la universidad: 15-20 - Experiencia profesional en otros niveles: No. - Asignaturas que imparte: <ul style="list-style-type: none"> o Estrategias de intervención en Educación Infantil (4º curso. Grado Ed. Infantil). o Innovación Educativa (Máster de Educación Secundaria). o Convivencia; Políticas de género (Máster en Educación Inclusiva). o Practicum III (4º curso. Grado Ed. Infantil). o Tutoriza TFG (Grado Ed. Infantil).
Prof.2-Inf	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia docente en la universidad: 15-20 - Experiencia profesional en otros niveles: No. - Asignaturas que imparte: <ul style="list-style-type: none"> o Convivencia en la escuela y cultura de paz (2º curso. Grado Ed. Infantil). o Investigación desde la perspectiva cualitativa; Investigación intercultural; Escuela inclusiva, escuela coeducativa (Máster en Educación Inclusiva). o Metodología cualitativa (Máster en Dirección y supervisión de centros). o Migraciones y Educación Intercultural (Máster interuniversitario en Cultura de Paz). o Tutoriza TFG (Grado Ed. Infantil).
Prof.3-Inf	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia docente en la universidad: 25-30 - Experiencia profesional en otros niveles: Si. Maestra de Educación Infantil. - Asignaturas que imparte: <ul style="list-style-type: none"> o Máster en Educación Inclusiva. o Máster de Educación Secundaria. o Practicum III (4º curso. Grado Ed. Infantil). o Tutoriza TFG (Grado Ed. Infantil).
Prof.4-Prim	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia docente en la universidad: 30-35 - Experiencia profesional en otros niveles: No. - Asignaturas que imparte: <ul style="list-style-type: none"> o El conocimiento del medio natural (1º curso. Grado Ed. Primaria). o Tutoriza TFG (Grado Ed. Primaria)
Prof.5-Prim	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia docente en la universidad: 30-35 - Experiencia profesional en otros niveles: No. - Asignaturas que imparte: <ul style="list-style-type: none"> o Practicum (4º curso. Grado Ed. Primaria). o Tutoriza TFG (Grado Ed. Primaria).
Prof.6-Prim	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia docente en la universidad: 10-15 - Experiencia profesional en otros niveles: Si. Maestro, orientador y asesor de formación en CEP (Centro de Profesorado). - Asignaturas que imparte: <ul style="list-style-type: none"> o Practicum (4º curso. Grado Ed. Primaria). o Tutoriza TFG (Grado Ed. Primaria).



Tabla 4. Experiencia profesional del profesorado entrevistado

Ideología pedagógica

Una vez dibujado el contexto institucional de la muestra de profesorado recogida, indagaremos a continuación en la ideología pedagógica que cada quien defiende en su profesión. Aprovechando para bucear en la complejidad y coherencia que requiere ser formador/a de profesionales de la educación:

- **Imagen como docente**

En este apartado se le pide al docente que se defina como profesional de la enseñanza, así como que comparta los principios pedagógicos básicos en los que sostiene su práctica. También le pedimos que asuma cuáles son sus debilidades y cuáles sus fortalezas dentro de la profesión (competencias profesionales). La mayoría del profesorado entrevistado (**Prof.1-Inf; Prof.2-Inf; Prof.3-Inf; Prof.5-Prim.; Prof.6-Prim.**) entiende la docencia en la universidad como una construcción colectiva que va más allá de la mera transmisión y recepción de conocimiento:

Mi imagen como docente es ser cercana y compartir. La idea de no ser transmisora, sino ayudarles a construir conocimiento. Pues esa idea y ser una persona que intente inspirarles (...), dándoles recursos inspiradores que les estimulen (Prof.1-Inf.).

Varios de ellos introducen el matiz de la cooperación entre iguales basada en los trabajos en grupo que desde las diferentes asignaturas se realizan (**Prof. 3-Inf.; Prof. 5-Prim.; Prof. 6-Prim.**):

[El tipo de docente con el que más me siento identificado es el que basa su práctica en] diálogos y conversaciones en grupo, donde sea el grupo el que intervenga lo más colaborativo posible (Prof.6-Prim.).

Con respecto a la vinculación de lo que se estudia en las asignaturas de los Grados en Ciencias de la Educación con las escuelas, dos de las personas entrevistadas (**Prof.3-Inf.; Prof. 6-Prim.**) hacen especial hincapié en la necesidad de trabajar de manera más estrecha con el profesorado y los y las profesionales que se encuentran en las escuelas:

Dentro de la rutina de la universidad echo más en falta situaciones ricas, como son las sesiones compartidas con maestras, con tutoras profesionales, junto con nosotras las profesoras universitarias y los estudiantes debatiendo, confrontando y reflexionando colaborativamente (Prof.3-Inf.).

Esta visión profesional y práctica de la carrera docente entra en confrontación con la opinión de una de las personas entrevistadas (**Prof. 2 -Inf.**) que hace referencia a la profesionalización de la formación universitaria en las carreras de educación, profesionalización que - en determinadas asignaturas más teóricas - los y las estudiantes demandan y que implica que cada vez más se pierda en profundidad y sentido de lo que hacemos.



Creo que las facultades de educación están muy vinculadas a la profesionalización de qué hacer dentro del aula y además de manera muy técnica y local. En este sentido, recuerdo en mis primeras clases cómo las prácticas en mi asignatura eran cien personas leyendo un texto y hablando sobre el texto. Nunca más he vuelto a hacer una práctica que sea leer un texto porque eso no se considera práctica en las clases prácticas, entonces ¿cuándo leemos? El alumnado no lee. Pero es que el profesorado tampoco tiene tiempo de leer. Hemos pasado a un modelo basado en la práctica en el que el cuestionamiento de lo que hacemos apenas tiene lugar (Prof.2-Inf.).

Siguiendo con este hilo, esta misma docente habla de la necesidad de espacios y de tiempos en los que tenga lugar la reflexión sobre práctica, y asume que, aunque su mayor dificultad como docente universitaria está en aterrizar en “recetas prácticas” que proporcionar a sus estudiantes, posee una fortaleza muy necesaria en la institución de hoy en día, y es la capacidad de hacer pensar a sus estudiantes:

No dar nada por hecho, o por natural o por normal, sino como ese constante cuestionamiento del por qué y el para qué, si se puede hacer de otra manera. Entonces yo creo que sí que, quienes estudiamos en educación tenemos unas desventajas, y es que nos hemos socializado en la institución, frente a otros compañeros y compañeras (Prof.2-Inf.).

En este sentido, otro de los docentes (**Prof.6-Prim.**) en una de las partes de la entrevista también hace referencia a este tema, alegando que desde la facultad se ofertan centros de Prácticas diferentes a la educación formal en las escuelas, aunque por lo general sólo acuda una minoría del alumnado.

Yo creo que también hay una cosa muy rica y es que hay alumnado que acude a contextos no formales. Y eso es muy rico también. Cosas que son distintas y te abren. Cuando trabajan con la ciudad de los niños o con el jardín botánico... todo eso te abre. Y no es solamente la escuela de 9:00 a 14:00, y luego saber que hay otros contextos profesionales donde también hay maestros y maestras. (Prof.6-Prim.).

- **¿Qué conocimiento se aprende en la universidad?**

Muchas de las ideas planteadas por el profesorado evidencian una tendencia al propósito del Plan Bolonia (EEES) relacionado con la docencia: *orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender* (Pérez et al., 2009, 5). Para estas tareas mencionadas por el profesorado entrevistado el conocimiento de la disciplina es necesario, imprescindible, pero no suficiente, por lo que se visualiza cómo la entrada de este nuevo Plan de Estudios Europeo (EEES) ha venido acompañado de un cambio de tendencia desde la teoría hacia la práctica, pasando de modelos formativos orientados en las clases magistrales teóricas, hacia un modelo basado en la práctica y en la profesionalización de la docencia ¿quiere esto decir que ha llegado el momento de equilibrar varios procesos? ¿la preocupación por la práctica ha dejado de lado el rigor, la profundidad y la oportunidad de cuestionar el propio paradigma escolar a través de la reflexión teórica?



En este sentido, el enfoque de los **contenidos para el aprendizaje universitario (o conocimiento que aprender)** que del EEES se realizó por parte de las universidades andaluzas sostenía reunir las siguientes características (Pérez *et al.*, 2009, 6-8):

- **Conocimiento selectivo y profundo**, concentrando el foco de trabajo en cuestiones determinadas que permitan el desarrollo en profundidad y por tanto la formación de capacidades mentales de orden superior. Considerando las múltiples perspectivas sobre el mismo foco, la indagación en los aspectos y variables ocultas, así como el aprendizaje de los procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información.

De los docentes entrevistados, cuatro de ellos (**Prof.1-Inf., Prof.2-Inf. y Prof.3-Inf.**) resaltan la importancia que esta cuestión tiene en su docencia, aunque con alguna reticencia práctica:

Intento que no sean muchas pequeñas tareas, sino una tarea grande (...). O sea, que en mayor o menor medida, que sea pues... voy a buscar sobre este autor, pero voy a buscar también eso que se refleja en el texto, entonces voy a hablar con una familiar que es maestra, a ver qué está haciendo. Y todos esos pequeños pasos de indagación sobre recursos les ayuda a comprender en profundidad lo que están investigando, y descubren por ejemplo que esos materiales que dicen ser Montessori, no lo son para nada. (Prof.1-Inf.).

En el Moodle tengo siempre una etiqueta que es "para saber más". Y creo que no lo sé hacer bien porque no lo consigo hacer en forma de diálogo. Les escribo mucho. A principios de curso les doy un folio explicándoles que deben procurar conectar lo que vemos en la asignatura con sus vidas, y les digo que el cine y la literatura es algo que nos puede servir para pensar también la asignatura. Entonces les doy un listado de novelas que he leído este verano y películas o series de televisión que en ese momento hay. Pero no consigo que sea diálogo (Prof.2-Inf.).

Entonces con el Portafolio lo que hacemos es [trabajar por] dimensiones, ámbitos temáticos. Por ejemplo, la identidad docente sería el primer ámbito de reflexión, el segundo ámbito, la convivencia... [Éstas nos permiten ir] desgranando. También nos interesan mucho los incidentes críticos y queremos empezar a instaurarlos (Prof.3-Inf.).

Intento llevar a mis alumnas y alumnos a conocimientos que son básicos, pero muy aplicables y relacionados a su futura profesión y eso es lo que trato de trabajar. En algunos casos lo ven y en otros casos no lo ven. Pero bueno, son cosas... luego los materiales, como soy de botánica. Los materiales que tienen que utilizar son materiales que están al alcance de todo el mundo. (Prof.4-Prim.).

A pesar de estas experiencias aisladas, los y las docentes entrevistados (**Prof. 2-Inf; Prof.4-Prim.; Prof.5-Prim. y Prof.6-Prim.**) aprecian que en la facultad se da una carencia de trabajo con este tipo de conocimiento selectivo y profundo. De hecho hablan de carencias concretas, como el solapamiento de algunos temas en diferentes asignaturas pero sin profundizar, o la dificultad para buscar bibliografía, o incluso que cuando llegan a los máster el alumnado carece de una base pedagógica que le permita realizar análisis críticos de lo que están viendo y leyendo:



Cuando hablas con los alumnos, por ejemplo, ahora en el máster, lo que te dicen es: “sí, de eso hablamos, pero muy poquito, en una asignatura”. Hay como cosas muy repetidas y cosas que en nada se profundiza (Prof.2-Inf.).

Tienen un problema, porque cuando están en 4º que están con el TFG, te das cuenta de que hay cosas que ya las tenían que tener por aprendidas y no las tienen... No saben cómo buscar bibliografía, no saben muchas cosas y ya deberían tenerlas porque ya están en 4º. (Prof.4-Prim.).

La gente no tiene una base pedagógica. El otro día estuve en un máster y la gente no ha oído hablar de Bruner, ni de.. no sé. Psicólogos educativos, yo soy pedagoga. Bueno, de Freire sí que habían oído hablar. Pero no tienen la... no están solidificados. Ellos vienen aquí, les ponen unos Kahoot y unas cosas maravillosas pero luego no tienen esa base. No hay lecturas por parte del profesorado universitario. Y lecturas de clásicos, lecturas de gente relevante en las áreas, y a mi eso me preocupa. (Prof.5-Prim.).

Con todo y con eso, en la parte de reproducción, hay mucha. De análisis, puede haber, pero después la parte de argumentación y de reflexión de la práctica, y cómo... Ahí es lo que nos cuesta más, y tendremos que tender o estamos haciendo experiencias de tender a experiencias más reflexivas de diarios... Ahí estamos un poco planteando. (Prof.6-Prim.).

La toma de consciencia de esta carencia formativa en el alumnado universitario permite que el profesorado universitario reflexione sobre el sentido de lo que está haciendo. Una de las docentes entrevistadas (Prof.5-Prim.) confiesa haber descubierto que lo trascendente es aplicar la premisa de **menos es más**:

Yo me iría a lo básico, a las raíces, será que me estoy haciendo mayor, pero ya me parece que tenemos que ir a la esencia, es que si no nos vamos a caer. El tema de los modas pedagógicas ni hablamos. No me gustan y lo pongo mucho en tela de juicio. Hay que ir a lo fundamental y de lo fundamental quedarnos con lo bueno. (Prof.5-Prim.).

- **Conocimiento interdisciplinar**, favoreciendo la integración de las disciplinas sin prejuicio de la profundización disciplinar. Esto requiere la colaboración entre docentes, así como la concepción convencional de un curriculum disciplinar fragmentado e inconexo.

La totalidad de docentes entrevistados dan por hecho que este tipo de conocimiento es algo imprescindible que se adquiere sobre todo durante el Practicum, pero no a través de las diferentes asignaturas del Grado, pues aunque lo entienden como ideal, a la hora de llevarlo a la práctica consideran complejo y difícil el hecho de coordinarse entre diferentes asignaturas, y más aún si pertenecen a departamentos diferentes.

Pero en el Practicum estás trabajando con niños y niñas, estás poniendo en entredicho [lo aprendido en] la facultad y [cuando te pones en juego no es que sólo saques a relucir tu propia] actuación sino que evidencias la formación que llevas (Prof.3-Inf.).



Dentro de las competencias profesionales, están cubiertas en teoría, pero sobre todo las competencias de saber hacer en teoría no las podemos dar en los seminarios porque esas las tienen que dar en los Practicum (...). Entonces claro, procuramos que el Practicum sea un hilo conductor, que ayude a evaluar las asignaturas que tenemos ahí. Ponerlas entre las cuerdas y pensar ¿cómo lo ponemos esto ahora en el aula? (Prof.6-Prim.).

También se resalta la importancia de que los centros de prácticas trabajen con una filosofía y dentro de un paradigma acorde con lo que se viene trabajando en la Universidad, porque de lo contrario en lugar de consolidar se desmonta lo adquirido en la facultad.

Entonces yo creo que el Practicum es un momento fundamental para ver cómo se consolidan esas competencias. Nosotros intentamos aprovecharlo al máximo. Entonces es importante que sean conscientes de la importancia del cuestionar la propia práctica y que es difícil. Pero, ya te digo, cuando llegan a los centros si tampoco tienen un referente que les marque, pues eso nos desmonta todo lo que vamos trabajando aquí. (Prof.5-Prim.).

A pesar de esto sí que existe alguna voz (**Prof.5-Prim.**) que hace referencia al esfuerzo – con mayor o menor éxito - por ir haciendo puentes entre los contenidos que se trabajan entre las diferentes asignaturas.

Yo siempre digo que el alumnado cuantas más veces escuche una cosa, mejor, porque si no luego no se van a acordar. Ahora sí que es verdad, yo siempre intento relacionar, haciendo ese árbol en el que puedan enganchar. Yo siempre intento hacerles esa visualización, pero de ahí a que se enteren.... (Prof.5-Prim.).

Al igual que con el apartado anterior, se evidencia cómo el profesorado es consciente de la carencia de este conocimiento interdisciplinar entre asignaturas. Una de las profesoras entrevistadas (**Prof.1-Inf.**) se atreve incluso a decir que tanta parcelación y fragmentación de contenidos puede llegar a ser más perjudicial que beneficioso:

Debería haber un poco más de coordinación entre asignaturas que se propusieron para hacer varias asignaturas, pienso que la coordinación sería fundamental para que eso funcionase, y está bien, no lo lleva todo un mismo docente pero en ese sentido los docentes deberían coordinarse más. Y eso es siempre complicado. Y a veces es como simplificar mucho las cosas, y si lo que queremos es formar profesionales reflexivos, ese profesional reflexivo, para esa reflexión necesita tiempo, necesita que sea esa... Y eso al final es hacer una asignatura grande dentro de asignaturas pequeñas, pero que se coordinen. Si las asignaturas pequeñas, son pequeñas y separadas puede llegar a ser más perjudicial que beneficioso (Prof.1-Inf.).

- **Conocimiento como construcción social contingente**, contemplando el currículo como el conocimiento de datos, hechos, modelos o teorías como la historia y los modos que llevaron a producirlo, para que así el aprendiz comprenda el carácter siempre contingente y relativo del conocimiento que producimos.



Tres de las profesoras entrevistadas hablan de este tema partiendo de diferentes postulados. La primera de ellas (**Prof.1-Inf.**) habla de cómo la formación continua (investigación, lecturas, asistencia y participación en congreso, etc.) repercute en sus clases, añadiendo la importancia de no dejar de hacerlo nunca. Entendiéndolo como parte de su trabajo:

Es una formación continua de verdad, y cada día salen nuevas cosas. Y no es que sale una teoría nueva y tienes que saberla, sino que hay mucha investigación, mucha que hay que actualizarse siempre. Es verdad que, lo que decía, la investigación es paralela a la docencia que llevo, entonces es verdad que me estoy formando siempre en eso. Sobre todo comparado con cuando empecé que el área no era la que yo estaba más especializada sí es lo que intento especializarme cada vez más, pero repito pienso que es una formación continua que necesita siempre especializarse más y más, así sigo haciendo un montón de cursos de todo tipo, y creo que además es muy necesario (Prof.1-Inf.).

La segunda (**Prof.2-Inf.**) rescata la capacidad de hacerse preguntas y de no dar nada por hecho, o “porque sí”. Podría decirse que esta contingencia del conocimiento responde a la célebre cita de Sócrates: *Sólo sé que no sé nada*. Y por lo cual es importante que el alumnado universitario se forme con esta percepción, con esta sed de seguir haciéndose preguntas a lo largo de toda su vida profesional.

Puedes caer más en la trampa de decir: fue así porque siempre ha sido así, o porque.. y creo que ahí es donde está la clave del hacerte la pregunta ¿dónde está la pregunta? Y por supuesto buscar la respuesta. Pero hacerte preguntas que sean relevantes porque damos por hecho cuestiones que quizás no habría que darlas por hecho porque nos pueden dar claves para explicar por qué funciona o por qué no funciona o cómo se podrían hacer las cosas de otra manera (Prof.2-Inf.).

Y la tercera (**Prof.3-Inf.**) acude al conocimiento que emerge de la práctica, de las escuelas. Haciendo un llamamiento a que las facultades de educación tiendan puentes mucho más sólidos con las escuelas, de manera que sean dos instituciones que se retroalimenten entre sí:

Yo creo que las facultades no se pueden convertir exclusivamente en instituciones generadoras de una teoría a veces muy inconexa con la realidad de la práctica, sino que tiene que estar pisando el terreno. Viendo qué tiene que trabajar en las escuelas al día de hoy, en las familias, en los niños, en las niñas. Según el contexto social hipercambiante que tenemos, e ir respondiendo y ayudando a responder esas demandas. (Prof.3-Inf.).

- **Conocimiento útil y relevante**, explorando y destacando la dimensión operativa de los saberes, la utilidad de los contenidos del currículo para entender los problemas y actuar sobre ellos.



Tres de los docentes entrevistados (**Prof.1-Inf.**; **Prof.2-Inf.**; **Prof.5-Prim.**) detallan experiencias concretas que llevan a cabo en sus aulas que pretenden que el alumnado adquiriera este tipo de conocimiento. Estas experiencias van desde llevar a cabo clases prácticas que requieren que el alumnado se movilice y realice búsquedas en el entorno o que trate de resolver cuestiones concretas (**Prof.1-Inf.**), hasta llevar a cabo trabajos individuales y/o grupales que requieran poner en juego hábitos de indagación, de investigación teórica y de reflexión a través del diario (**Prof.2-Inf.**; **Prof.5-Prim.**):

*O por ejemplo si un día vamos a trabajar recursos pues entonces en la clase les pido que salgan fuera para buscar recursos de la naturaleza, o por ejemplo, cómo trabajarías la seriación con recursos naturales, haciendo una foto de grupo y una foto del recurso, y luego lo ponen en el IG de la clase y lo explicamos (**Prof.1-Inf.**).*

*En clase hablamos de técnicas, de investigación social, les damos algunas pautas metodológicas de observación, de entrevistas, de análisis documental. Entonces sí que intentamos hacerlo riguroso, de alguna manera siendo conscientes de que al final no es que vayan a hacer una investigación tal cual, pero sí introduciéndoles en ese tema. (**Prof.2-Inf.**).*

*El hecho de que preparen ellos una exposición y que tengan que defender su postura, eso [les hace pensar y forjarse una identidad]. Luego también tengo una experiencia que les daba mucho que pensar, y es el cuaderno de clase, el diario. No todos, pero muchos lo recuerdan como una experiencia de aprendizaje importante, de ir recogiendo día a día, de ir respondiendo cuestiones, de ir elaborando su criterio... Y a la vez unirlo con los conocimientos de la materia. (**Prof.5-Prim.**).*

Dos de los docentes también añaden que el Prácticum es una de las asignaturas y experiencias en las que el alumnado universitario tiene la oportunidad de hacer puentes entre la teoría que se trabaja en las asignaturas ordinarias y la práctica real en las escuelas (**Prof.2-Inf.** ; **Prof.6-Prim.**)

*Cuando ya acabó la asignatura, estaban en el Practicum y aprovechando que habíamos trabajado el tema del género les dije: “Ahora que estáis en el colegio por qué no compartís por el foro qué se está haciendo en los colegios”. Y hubo gente que participó y estuvieron vinculando lo que habíamos reflexionado con lo que estaban viviendo. Que no es fácil hacerlo. (**Prof.2-Inf.**).*

*Como tutor de Practicum procuro que, de alguna manera que piensen, que lo que a mi me estudié o leí con esta persona en esta asignatura, pues es lo que está haciendo esta maestra. Fundamentar un poco la práctica es lo que se pretende y que las prácticas no se vean sólo como actividades sueltas que no tienen una continuidad o un sentido (**Prof.6-Prim.**).*

Como maestro o maestra hay un 70% de los casos que puedes solucionar sin problema, pero luego hay un 30% de casos que se te presentan sólo una o dos veces en toda tu vida profesional. Pues se tendrán que formar en ese 30% y saber cómo te tienes que formar, con quién formarse, etc. Porque al final te sale lo que han hecho contigo. Entonces intentamos que lo que han trabajado en la universidad pase por ellos, que



escuchen, que observen, que hagan un diagnóstico de la realidad y que planteen propuestas que merezcan la pena (Prof.6-Prim.).

Sólo una de las personas entrevistadas (**Prof. 4-Prim.**), aquella que no tiene formación específica en Ciencias de la Educación, hace referencia en diferentes momentos a lo largo de la entrevista a las dificultades y limitaciones (falta de tiempo y solapamiento de contenidos entre las disciplinas y las didácticas), que se encuentra dentro de la docencia universitaria para profundizar en lo que se trabaja en clase y así llegar que el alumnado universitario adquiriera aprendizaje relevante:

Todo lo que trabajamos en la asignatura lo intentamos relacionar con lo que pasa en la actualidad. Lo que pasa es que nosotros tenemos una asignatura que es de biología y que es un cuatrimestre. Entonces en un cuatrimestre estás muy limitada (...). Por ejemplo, cuando voy dando temas que van saliendo en la tele, pues...Intento llevarles a la idea de que nosotros somos muy grandes y somos muy importantes, pero que dependemos de los organismos más pequeñitos. Si no existen bacterias pues no existiríamos nosotros. Si no existen plantas pues no podríamos vivir. En fin, que lo intentamos, pero te digo, es tan corto el tiempo que tenemos que no da para mucho. Hemos pedido aumentar el número de horas, pero claro eso supondría aumentar la carga docente, y eso no conviene.... (Prof.4-Prim.).

Entonces, debemos intentar que el alumnado conozca lo máximo posible de su profesión, contenidos importantes (...), pero claro, tú para enseñar didáctica tienes que enseñar teoría [conocimiento del contenido]. Si no sabes contenidos ¿cómo vas a enseñar la didáctica? No obstante, los alumnos se quejan de que les contamos lo mismo en las diferentes asignaturas [conocimiento disciplinar y didáctica de la disciplina] (Prof.4-Prim.).

Como consecuencia, dos de los docentes (**Prof.1-Inf. y Prof. 4-Prim.**) indican determinadas carencias de rigor y profundidad que observan en el alumnado universitario que está a punto de terminar la carrera. Uno de ellos (**Prof.1-Inf.**) hace referencia a la fragmentación que lleva a cabo el alumnado cuando hacen trabajos en grupo, de manera que cada quien se encarga de una parte y por lo cual les quita la oportunidad de tener una visión panorámica global del trabajo realizado, también les impide llevar a cabo diálogos en conjunto o la búsqueda de consenso. Y otro de ellos hace referencia a la dificultad que tiene el alumnado a la hora de realizar el TFG para partir de unos principios pedagógicos básicos que les permita ver el sentido de lo que están haciendo.

Ahora para el portafolio que vamos a hacer en el Practicum III les preguntamos si sabían hacer el blog, y ellos te dicen que no, que en la asignatura de creación de blogs, uno creaba contenido, otro lo presentaba. Cada uno hacía una cosa y nadie sabe hacer algo completo. Eso no tiene ningún sentido yo creo. Y eso es lo que hacen con nosotros. Nos especializamos en algo porque así es como lo pide desde la administración. Había uno que decía que él hacía las introducciones, otro las conclusiones, otro maquetaba... [como si de una cadena de montaje se tratara]. (Prof.1-Inf.).

P: ¿Cree que el alumnado egresado es capaz de elaborar una programación didáctica acorde a los principios pedagógicos?



R: Pues yo, con lo que estoy viendo con los TFGs creo que no. Que llevan tres años. Que han hecho un montón de asignaturas en las que hacen programaciones didácticas (...). No se les ocurre que lo primero que tienen que hacer es buscar qué dice la normativa para ver qué es lo que tienen que estudiar los niños con esas edades. Ellos lo que hacen es empezar por la introducción o por el resumen. Si eso es lo último que se hace... Tú piensa primero qué es lo que quieres hacer. Qué es lo que hay que dar a esos niños según la normativa. Qué escuela quieres tú y luego piensa en algo que quieras hacer con esos niños y cómo lo vas a hacer con esos niños. Que sea de manera coherente ese algo que quieres enseñarle. Entonces yo la experiencia que estoy teniendo es regular. ... (Prof.4-Prim.).

Ambas evidencias denuncian el academicismo y la artificialidad, considerándolas como la espada de Damocles de la cultura universitaria en el sentido de que todo pierde rigor, relevancia y profundidad cuando cae en las perversas aguas del trámite.

- **Conocimiento flexible y emergente**, evitando un programa rígido y cerrado y proponiendo un diseño flexible de enfoque progresivo que permita acomodar el currículo, los contenidos y las actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes y a su ritmo de desarrollo y aprendizaje.

Para empezar con este apartado se han consultados las guías docentes de tres asignaturas que imparten tres de las personas entrevistadas (**Prof.1-Inf.; Prof. 2-Inf. y Prof.4-Prim.**). El resto sólo imparte docencia en Máster, Practicum y/o TFG. De estas tres guías consultadas destaca cómo en el apartado de contenidos existen algunas diferencias entre las asignaturas consultadas. Mientras que en las asignaturas de índole más pedagógico ("[Diversidad, Convivencia y Escuela Inclusiva](#)" y "[Estrategias de Intervención Educativa en la etapa de infantil](#)") se presentan los contenidos de manera más genérica siguiendo un patrón que se podría denominar como "Universo de intereses" (ver Tablas 5 y 6) sin especificar contenidos más prácticos o acciones más específicas. La asignatura de biología – basada en el conocimiento de contenidos ("[El conocimiento del medio natural](#)") divide sus contenidos en teóricos y prácticos, detallando cuestiones y prácticas muy específicas de la asignatura (Tabla 7).

Asignatura: DIVERSIDAD, CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA (2º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)	
Contenidos teóricos	Bloque 1. Convivencia en un mundo en transformación. Tema 1. Factores condicionantes del mundo global. Tema 2. Modelo inclusivo como posicionamiento educativo.
	Bloque 2. Educación ciudadana, Derechos humanos y Ética del cuidado. Tema 3. La ciudadanía y sus dimensiones educativas. Tema 4. Ética del cuidado y ética de la justicia
	Bloque 3. Diversidad e igualdad de oportunidades. Tema 5. Coeducación e igualdad en la escuela. Tema 6. Multiculturalidad e interculturalidad en la escuela.
	Bloque 4. Programas y estrategias para la convivencia inclusiva en Educación Infantil.



	Tema 7. Programas y estrategias para la convivencia inclusiva en Educación Infantil.
--	--

Tabla 5. Contenidos teóricos de la guía de la asignatura “Diversidad, Convivencia y Educación Inclusiva”

Asignatura: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA INFANTIL (4º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)	
Contenidos teóricos	Bloque 0. El rostro actual de la infancia. Cartografías de las infancias en el mundo actual.
	Bloque 1. Competencias profesionales del docente en educación infantil. Competencias emocionales, comunicativas y cooperativas.
	Bloque 2. El clima de aula. Un contexto emocional para el desarrollo de la identidad en la infancia. Desarrollo de emociones y afectos. Interacción social y convivencia en el aula.
	Bloque 3. El aula como contexto físico. Gestión del tiempo y de los espacios en Educación Infantil. Recursos y materiales didácticos en Educación Infantil.
	Bloque 4. Estrategias de intervención educativa en la etapa de 0-6 años. Intervenciones educativas específicas en el ciclo 0-3 años. Intervenciones educativas específicas en el ciclo 3-6 años.
	Bloque 5. Innovación e investigación en educación infantil. Visibilización y puesta en valor de las aportaciones pedagógicas de referentes tanto femeninos como masculinos en la etapa infantil. Experiencias en Educación Infantil

Tabla 6. Contenidos teóricos de la guía de la asignatura “Estrategias de Intervención Educativa en la etapa infantil”

Asignatura: EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL (1º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)	
Contenidos teóricos	Bloque 1. Aspectos fisicoquímicos básicos: En el Universo hay materia y energía, procesos físicos y procesos químicos; Definimos un ser vivo. Elementos estructurales y funcionales básicos. La identidad genética de los seres vivos; Los seres vivos funcionan y se construyen de células; La energía y los seres vivos.
	Bloque 2. Organización y funcionamiento del cuerpo humano: Organización e integración estructural y funcional del cuerpo humano: el cuerpo como un todo; El aporte material y energético al organismo. El sistema circulatorio: transporte e intercambio. Nutrición, respiración y excreción: funciones y sistemas; Alimentación y salud. Necesidades nutritivas y composición de los alimentos. Dietas saludables. Higiene alimentaria; Comunicación, control e integración: sistemas implicados; La continuidad de la vida: reproducción y crecimientos. Etapas y factores que afectan al crecimiento. Desarrollo saludable. Los seres humanos y su medio.
	Bloque 3. Diversidad y funcionamiento de los seres vivos: Biodiversidad. Las formas de vida más sencillas: elementos prebióticos, bacterias, algas, protozoos y hongos. La organización de las plantas y su evolución. De los musgos a las plantas con semillas. El papel de las plantas en el desarrollo de la vida. La organización de los animales y su evolución. Animales invertebrados y vertebrados: características y clasificación. Ecosistemas: factores que actúan sobre él y tipos. Flujos de energía. Sucesión ecológica. El medio ambiente como concreción e integración de los elementos del medio natural. El ser humano como agente consciente del medio.
Contenidos prácticos	Práctica 1. Uso del microscopio óptico. Práctica 2. La célula como unidad básica de los seres vivos. La célula vegetal. Práctica 3. Células, tejidos y órganos I. Práctica 4. Células, tejidos y órganos II. Práctica 5. Estudio de la composición de los alimentos I. Práctica 6. Estudio de la composición de los alimentos II.



Práctica 7. Higiene alimentaria.
Práctica 8. Tejidos y órganos animales I. Estudio de las células sanguíneas.
Práctica 9. Tejidos y órganos animales II. Sistema nervioso.
Práctica 10. Organización y estructuras de los vegetales I. Musgos y helechos.
Práctica 11. Organización y estructuras de los vegetales II. Tallo y hoja.
Práctica 12. Organización y estructuras de los vegetales III. La flor.
Práctica 13. Organización y estructuras de los vegetales IV. El fruto y la semilla.

Tabla 7. Contenidos teóricos y prácticos de la guía de la asignatura “Estrategias de Intervención Educativa en la etapa infantil”

Tanto la metodología como la evaluación de dichas asignaturas aparecen representadas en formato de tablas. La primera (**Tablas 8, 9 y 10**) relacionando el tipo de actividades con la frecuencia de las mismas en los respectivos agrupamientos (horas, grupo completo/grupo mediano); la segunda (**Tablas 11, 12 y 13**) relacionando el sistema de evaluación con las competencias a desarrollar por el alumnado. Sólo hay diferencias significativas en las adaptaciones que se valoran realizar en el caso de alumnado a tiempo parcial y estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Mientras que en las asignaturas de “Diversidad, Convivencia y Educación Inclusiva” y “Estrategias de Intervención Educativa en la etapa de infantil” se plantean adaptaciones para el alumnado matriculado a tiempo parcial, en la asignatura de “El conocimiento del medio natural” no se consideran necesarias adaptaciones metodológicas para los estudiantes con este perfil.

Asignatura: DIVERSIDAD, CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA (2º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)				
METODOLOGÍA				
	Actividad	Grupo completo	Grupo mediano	Total
Actividades presenciales	Actividades de evaluación	3	-	3
	Análisis de documentos	4,5	-	4,5
	Debates	1,5	-	1,5
	Lección magistral	1	10	11
	Trabajos en grupo (cooperativo)	15	-	15
	Tutorías	-	5	5
Actividades no presenciales	Análisis			7,5
	Búsqueda de información			10
	Consultas bibliográficas			2,5
	Estudio			25
	Trabajo en grupo			15

Tabla 8. Metodología contemplada en la guía de la asignatura “Diversidad, convivencia y educación inclusiva”

Asignatura: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA INFANTIL (4º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)				
METODOLOGÍA				
	Actividad	Grupo completo	Grupo mediano	Total
Actividades presenciales	Actividades de evaluación	2	-	2
	Análisis de documentos	5	-	5
	Conferencia	2	-	2
	Debates	2	-	2
	Estudio de casos	-	2	2



	Exposición grupal	4	-	4
	Lección magistral	20	-	20
	Proyectos	10	10	20
	Trabajos en grupo (cooperativo)	-	1	1
	Tutorías	-	2	2
Actividades no presenciales	Análisis	10		
	Búsqueda de información	20		
	Consultas bibliográficas	20		
	Estudio	20		
	Trabajo en grupo	20		

Tabla 9. Metodología contemplada en la guía de la asignatura “Estrategias de intervención educativa en la etapa infantil”

Asignatura: EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL (1º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)				
METODOLOGÍA				
Actividades presenciales	Actividad	Grupo completo	Grupo mediano	Total
	Actividades de evaluación	4	-	4
	Laboratorio	-	14	14
	Lección magistral	42	-	42
Actividades no presenciales	Búsqueda de información	20		
	Consultas bibliográficas	5		
	Ejercicios	5		
	Estudio	60		

Tabla 10. Metodología contemplada en la guía de la asignatura “El conocimiento del medio natural”

Asignatura: DIVERSIDAD, CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA (2º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)	
EVALUACIÓN	Debate
	Exámenes
	Proyecto

Tabla 11. Procedimiento de evaluación contemplado en la guía de la asignatura “Diversidad, Convivencia y Educación Inclusiva”

Asignatura: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA INFANTIL (4º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)	
EVALUACIÓN	Exposición oral
	Portafolios
	Proyecto

Tabla 12. Procedimiento de evaluación contemplado en la guía de la asignatura “Estrategias de intervención educativa en la etapa infantil”

Asignatura: EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL (1º Grado Educación Infantil. Primer cuatrimestre)	
EVALUACIÓN	Exámenes
	Informes/memorias de prácticas
	Prácticas de laboratorio

Tabla 13. Procedimiento de evaluación contemplado en la guía de la asignatura “El conocimiento del medio natural”



En las entrevistas realizadas el profesorado (**Prof.1-Inf.**; **Prof.5-Prim.**; **Prof.6-Prim.**) muestra flexibilidad y apertura en sus clases. Esta flexibilidad puede ir relacionada con los contenidos y acontecimientos emergentes (**Prof.1-Inf.**), procurando abarcar en las clases aquello que coyunturalmente está ocurriendo y que se consideran como imprevistos.

Porque ante lo planificado siempre me surgen imprevistos del tipo, he visto este video, tenéis que verlo, ahora viene alguien y no podemos dejar pasar esta oportunidad... (**Prof.1-Inf.**).

Esta flexibilidad también está relacionada con el tipo de grupo que le toca a cada docente en cada curso escolar (**Prof. 5-Prim.**), considerando la premisa de que “no hay dos cursos ni dos grupos iguales” y por lo tanto, adaptando sobre la marcha los contenidos y métodos según lo vayan requiriendo.

Es que en un momento dado me identifico con la 6 (exposición en asamblea), o con la 3 (tutorización trabajo en grupo) también, o con la 1 (exposición unidireccional). Yo creo que me identificaría con todos porque sería también adaptarse a las circunstancias, al momento de clase, al alumno que tienes. No suelo tener una única figura. (**Prof.5-Prim.**).

Y por último, existe un tipo de flexibilidad relacionada con el hábito de pensar y repensar continuamente lo que se está haciendo (**Prof.6-Prim.**), lo que funciona y lo que no funciona, hacia dónde vamos con lo que estamos haciendo, qué pretendemos... y que forma parte del desarrollo profesional docente, por lo cual, se entiende que a pesar de la “rigidez” de lo que aparece en las guías, éstas se van revisando cada año con el fin de ir perfilándolas al momento coyuntural y personal que cada docente responsable se encuentre.

Y en ese sentido nos ha servido cambiar los instrumentos que el alumnado hace para que sean unos instrumentos más reflexivos. Que ahora mismo es verdad que hay instrumentos reflexivos de en conjunto como grupo... Diario no hay, pero en un primer momento, el diseño de las guías se hace desde la psicología y entonces la psicología era más, observa y cuestiona los problemas que se dan en el aula. Entonces el quitar esa visión de diagnóstico nos obliga a cambiar y a pensar qué es lo que pasa y analizar lo que pasa. (**Prof.6-Prim.**).

- **Conocimiento actual y original.** *El currículo debe abordar problemas abiertos, en situaciones ambiguas e inciertas que enfrentan al estudiante ante situaciones en las que la primera tarea sea buscar la información adecuada y relevante para identificar el problema.*

En las entrevistas realizadas esta categoría es poco emergente. Sólo dos de las personas entrevistadas hablan de este tipo de conocimiento actual y original. Una de las docentes (**Prof.1-Inf.**) lo hace para hacer referencia a una tendencia que viene predominando en la universidad de fragmentar los contenidos y de pedir al alumnado múltiples tareas sencillas pero sin apenas abarcar la complejidad de la que va a ser su tarea profesional. En este sentido se habla de que ante tanta fragmentación es imposible profundizar, y esto está muy



relacionado con cómo está planteado el currículum en la universidad. Este tema lo retomaremos más adelante.

Hay profes que le piden por cada tema una presentación, por cada esto un archivo. Entonces, tienen tantas cosas que no tienen sentido, porque eso no da tiempo a reflexionar nada. Da tiempo para hacer, además ellos hacen eso, se dividen el trabajo (Prof.1-Inf.).

Otra de las personas entrevistadas (**Prof. 2-Inf.**) tiene una postura crítica sobre el tema, pues habla de la necesidad de trabajar el sentido, de que el alumnado universitario desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo que le permita impulsar nuevas ideas e ir avanzando como colectivo en pro de una transformación del sistema educativo. De hecho se muestra en contra de la tendencia a lo tecnocrático de la práctica que se está produciendo en la cultura universitaria, y hace un llamamiento para volver al carácter filosófico, político y pensante de este tipo de formación.

Entonces no me obsesiona que los alumnos sepan hacer un Plan de Convivencia. Porque es que creo que lo van a hacer, y si no lo van a copiar. Me gustaría más que pensarán bajo qué criterios piensan un plan de convivencia. Y cuando estén en el colegio y no tengan tiempo de hacer el Plan de Convivencia y lo copien de internet digan, este no lo copio porque es malísimo, pero este sí. Pero bajo qué criterios. Y que principios. Entonces no me preocupa absolutamente en nada, porque encima es un esquema que lo que hay que hacer es completar (Prof.2-Inf.).

Cuando a los alumnos les tengo que poner algún ejemplo práctico, para mí es muy fácil. Me gustaría llegar al otro extremo, al ¿qué hacemos con esto? ¿cómo lo pensamos? ¿para qué? ¿esta obsesión por el hacer? Los nuevos grados nos llevan a una hiperactividad tremenda que está vinculada a esta obsesión del profesorado de acumular papeles (Prof.2-Inf.).

Conocimiento del contenido. Como categoría emergente dentro de este apartado, una de las personas entrevistadas (**Prof.4-Prim.**) resalta en su discurso la importancia de que los y las futuros docentes memoricen los contenidos que después tendrán que transmitir a sus alumnos y alumnas. Esta docente bióloga habla de la importancia de conocer conceptos muy específicos de las asignaturas que el futuro profesorado impartirá en las escuelas, complementando las didácticas con este tipo de contenido más enciclopédico y memorístico.

Intentamos que memoricen porque la memoria es importante (...) porque claro, los conceptos hay que sabérselos, porque tienen que saber qué es el ADN, tienen que saber qué es una célula, tienen que saber qué es un animal, tienen que saber qué es un ser vivo... (Prof.4-Prim.).

- **¿Qué competencias profesionales debe tener el docente universitario?**

Compromiso



De aquellas competencias que las personas entrevistadas entienden que debe tener el profesorado universitario, dos de ellas (**Prof.1-Inf.**; **Prof.3-Inf.**) coinciden en el compromiso como un valor fundamental dentro de esta profesión.

*Cualquier docente – no sólo el universitario – debe tener como base el compromiso. Leía un libro de Howard Gardner, que hablaba de las “tres Es” del profesional, que eran: la Excelencia, la Ética y el Engagment, o el compromiso. Creo que eso, intentar ser el mejor en su materia, ser una buena persona, tener muy claro lo de la ética y los valores que transmita, y estar comprometido con la institución y con la educación en general (**Prof.1-Inf.**).*

Una de ellas asume haber percibido en muchos compañeros y compañeras este compromiso con el cambio que se produjo en la instauración del Plan Bolonia, EEES, valorando el esfuerzo por ajustarse a los cambios estructurales y a las exigencias metodológicas que se produjeron.

*Yo creo que el profesorado universitario ha hecho un esfuerzo porque ha habido mucha iniciativa y presión institucional, y cambio de estructura. Ha habido cambios que han afectado a aula, y hay gente que se ha puesto las pilas. Pero casi siempre, las mismas que antes, sin llamarlo, ECTS, tenían una actitud innovadora, una actitud de otra manera, entonces tiene que ver mucho con el compromiso profesional que tú tengas en el marco de tu identidad docente (**Prof.3-Inf.**).*

Pasión por el saber

Otra de las personas entrevistadas habla de la importancia de que el profesorado universitario esté “actualizado” en el área en la que imparte docencia, defendiendo así la *pasión por el saber* de la que habla Pérez Gómez (2012).

*Y por lo menos saber cuestiones fundamentales. Estar al día de bibliografía, estar al día de investigaciones... mostrarle al alumnado las investigaciones que hay. Que sepan buscar en bases de datos... para mi eso es fundamental (**Prof.5-Inf.**).*

En el [Baremo General de méritos para todas las plazas de Personal Docente e Investigador Contratado que se convoquen a concurso público en la Universidad de Córdoba](#), se distinguen cuatro bloques para valorar los méritos de los candidatos y candidatas que quieran impartir docencia en la facultad:

- 1) Formación académica y gestión
- 2) Actividad docente y Experiencia profesional
- 3) Becas y contratos
- 4) Actividad investigadora y de transferencia

El bloque 4 correspondiente a la actividad investigadora y de transferencia se correspondería con esta competencia. Dentro de éste existe un listado de ítems que se puntúan: Publicaciones científicas; Contribuciones a congresos y conferencias científicas; Participación como miembro acreditado por la Agencia, Administración o Institución correspondiente del equipo de investigación en proyectos de investigación



obtenidos en convocatorias públicas; Dirección/Participación de contratos de investigación de especial relevancia con empresas y administraciones públicas y relacionados o afines al perfil de la plaza convocada; Estancias en otras universidades o centros de investigación; Pertenencia a Redes de investigación reconocidas por el Gobierno Español; Dirección de tesis doctorales.

La puntuación que se da depende del índice de impacto de la revista en la que se ha publicado, del tipo de congreso que sea (nacional/internacional/con invitación/sin invitación), tratándose de una valoración acumulativa (cuantitativa) más que cualitativa. En ningún momento se valora la calidad de los artículos publicados, la evolución en la trayectoria profesional en relación al tema de estudio, la repercusión que las publicaciones están teniendo en el contexto profesional, etc. Por lo que se corre el riesgo de caer en un tipo de meritocracia artificial. Una meritocracia que una de las personas entrevistadas (**Prof.3-Inf.**) saca a la luz a lo largo de la conversación y que provoca un tipo de investigación basada en el interés meritocrático y no académico:

*En la investigación educativa hay algunas perversiones. Y en los últimos tiempos hay perversiones porque el sistema te avoca a un tipo de paperismo que yo no creo que sea la investigación educativa (...). [Por lo general, se piensa sobre todo] en los JCRs, en el nivel de impacto [por encima de todo], y pensando en qué paper voy a hacer antes de investigar o qué problema de investigación voy a elegir, porque está de moda o porque me facilita el acceso a unos datos que se obtienen con más facilidad, porque me voy con sujetos que me responden que pruebas de lápiz y papel y hago un análisis estadístico con cierta facilidad, pues entonces estamos hablando de una investigación viciada, si me permites la palabra, prostituida, que no es la verdadera investigación que necesita la escuela para mejorar. Entonces yo te estoy hablando de la investigación verdadera que es la que yo creo, no la que nos exigen por desgracia la institución (**Prof.3-Inf.**).*

Relación con la escuela

Otra de las competencias que defiende una de las docentes entrevistadas (**Prof.3-Inf.**) para el profesorado universitario que imparte docencia en los Grados de Educación es la de haber tenido algún tipo de contacto o relación con los centros educativos.

*Yo creo que todo profesorado universitario debería haber pasado por la escuela. O sea yo creo que es una carencia importantísima que tenemos el profesorado universitario, que yo por ejemplo siempre lo digo (**Prof. 3-Inf.**).*

En el baremo anteriormente nombrado éste tipo de experiencia aparece en el bloque 2 (Actividad docente y experiencia profesional), concretamente en el apartado 2.9, donde aparece un ítem denominado *Experiencia profesional relacionada con la plaza en profesiones reguladas por el RD 1837/2007*. Éste ítem se puntúa con 0,5 puntos por curso y al no tratarse de un mérito obligatorio o preferente existe numeroso profesorado universitario que consigue la plaza sin haber tenido experiencia de ningún tipo en la escuela. Del mismo modo si comparamos los 0,5 puntos por año de este ítem con los 3 ó 4 puntos que se asignan por publicación de determinados artículos o por la participación en determinados proyectos de investigación internacionales, se evidencia



la poca importancia que se le da a este tipo de experiencia profesional dentro del baremo.

- **¿Cómo se entiende la coordinación docente?**

Siempre ha sido una constante aquí el intentar coordinarse. Que lo hayamos logrado en mayor o menor medida, pero siempre hemos intentado trabajar (Prof. 5-Prim.).

Dentro de la [Normativa para la figura de Coordinador/a de Titulación de la Universidad de Córdoba](#), se evidencia de manera muy clara la apuesta por una coordinación sustancial entre el profesorado en beneficio de la calidad de las enseñanzas que se imparten en los Grados de Ciencias de la Educación. Según este documento (p.1), *ante la puesta en marcha de los nuevos Grados en la Universidad de Córdoba, se ha puesto en marcha la necesidad de modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo centrado en la adquisición de competencias que exige a un profesorado altamente involucrado con las tareas docentes, muy sensibilizado con la innovación y dispuesto a abordar la planificación docente con espíritu crítico e interdisciplinar. Desde este punto de vista, se hace necesario el compromiso de todo el profesorado para colaborar en una planificación racional y coherente del título, en el que la coordinación vertical y horizontal de asignaturas tome un papel relevante para la consecución de objetivos generales de los planes de estudios.*

Teniendo en cuenta este marco normativo, una de las personas entrevistadas (**Prof.5-Prim.**) confiesa tratarse de un asunto aún pendiente dentro de este contexto. Haciendo referencia a la “lucha de egos” que existe de manera implícita en la cultura universitaria y a los debates faltos de esencia pedagógica y carentes de importancia que se producen en las reuniones de coordinación docente.

[La coordinación docente] creo que es muy importante. Para mi es una preocupación y me jubilaré sin haberla resuelto. Que pasen las horas y los días y que no seamos capaces de ponernos de acuerdo en un curso en un acuerdo mínimo, y aunque hacemos intentos... y vamos avanzando, pero muy lentamente. El docente universitario tiene que quitarse un poquito el ego y quitarle importancia a cosas que realmente no son importantes. Si trabajáramos de manera más coordinada realmente le daríamos importancia a las cosas que de verdad son importantes. Porque nosotros hemos introducido la hora de formación transversal y la gente no puede sacar ni una hora para eso (...). Y luego aunque también les damos una hora de coordinación tampoco la utilizan (Prof. 5-Prim.).

Un tipo de coordinación artificial

La coordinación que se da en este contexto por lo general, es una coordinación básica carente de construcción conjunta, relacionada con aspectos superficiales, como por ejemplo los horarios, las fechas de entrega, las faltas de ortografía y la carga de tareas que el profesorado de un mismo grupo exige a los estudiantes que comparten.

Y si queremos hacer alguna actividad... por ejemplo este año celebramos el 30 aniversario de los derechos de la infancia, pues hicimos una actividad desde el Aula de



la Infancia que nosotras coordinamos pues lo que hicimos fue adaptar los horarios para que pudiesen acudir a esa actividad, pero no hay una actividad conjunta (Prof.1-Inf.).

Intentamos... las faltas de ortografía, que es básico pues intentar coordinarnos en las faltas de ortografía. Intentamos coordinarnos para que, a la hora de entregar los trabajos, no pedirles que entreguen los trabajos en la misma fecha (Prof. 4-Prim.).

Un sistema de coordinación informativa más que constructiva

Analizando, en la medida de lo posible, el tipo de reuniones que se llevan a cabo desde la coordinación dentro de este contexto, lo primero que destaca es la escasez de reuniones (dos al año) que se producen entre los equipos docentes a lo largo del curso. También destaca el gran número de profesorado que se convoca a las mismas. En las webs de Coordinación Académica de los Grados de [Infantil](#) y [Primaria](#), aparecen los resúmenes de las últimas reuniones llevadas a cabo por los equipos docentes en los últimos años. El resumen más reciente que aparece en la misma es de una [reunión celebrada el 14 de Julio de 2020](#), donde se convocó a todo el profesorado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. A ella asistieron 79 docentes en total y tras leer y analizar dicho resumen se puede evidenciar cómo en ésta apenas hubo diálogo ni debate, sino que consistió sobre todo en una reunión unidireccional de contenido informativo dirigido al profesorado asistente. De hecho, en una de las líneas se describe cómo se abrió el turno de palabra al profesorado asistente pero que nadie interviene:

Antes de pasar al siguiente punto del orden del día, se da la palabra al profesorado para aportar algún comentario o compartir experiencias, pero no hay intervenciones (DOC: Resumen de la reunión de coordinación del profesorado de los Grados mantenida el 14 de Julio de 2020).

Esta dificultad logística también aparece en una de las entrevistas realizadas (**Prof.4-Prim.**), donde se hace referencia a las exigencias por parte de determinados equipos docentes de convocar reuniones con los equipos que comparten cuatrimestre y grupo de clase, con el fin de que tengan espacios y tiempos para tomar decisiones, llegar a acuerdos y avanzar en dichos procesos de construcción conjunta.

Entonces muchas veces la reuniones de coordinación son o para el grupo completo o para el curso completo y eso al final es poco efectivo, porque claro, cada uno hace las cosas como puede y entonces hemos insistido para que sea por cuatrimestre, para que las 5 ó 6 asignaturas que están en el mismo cuatrimestre nos podamos reunir, podamos hablar, decidir qué es lo que hacemos, ponernos de acuerdo con las actividades que vamos a desarrollar, intentar que no sea en la misma época para que el alumno no esté demasiado cargado (...). (Prof. 4-Prim.).

Tensiones paradigmáticas

A todo lo anterior se le une lo que podríamos denominar como “tensiones paradigmáticas” que se producen entre el profesorado universitario que no comparte principios pedagógicos. Una de las personas entrevistadas (**Prof.2-Inf.**) hace referencia a situaciones incómodas que ha vivido en su experiencia por querer abrir el debate sobre determinados temas y que han llegado a causar situaciones incómodas y tensas.



Hemos tenido discusiones feas con compañeros con [temas de coordinación], porque creen que eso [enseñar a hacer planes de convivencia] era lo que yo tenía que hacer. Y entonces en ese sentido me preocupa, entonces hay veces que me siento cuestionada. [En mi departamento] se da el caso de que nos tenemos que coordinar entre asignaturas. La nuestra es en 2º y propusimos un cambio en nuestras asignaturas, porque es anual, la compartíamos con otro departamento y propusimos romper eso, y modificar los contenidos. Entonces, otra compañera que da una asignatura en 1º curso dice: ¿pero entonces no les enseñan a hacer el Plan de Convivencia? Y se generó un sigma en el departamento porque las profesoras de la asignatura de convivencia no enseñan a hacer el Plan de Convivencia. Porque el Plan de Convivencia ¿de qué comunidad? ¿De Andalucía? ¿Y si cuando salgan ha cambiado? ¿Y si se quiere ir a trabajar a otra comunidad autónoma y tiene otro esquema? O sea, el esquema es lo de menos. Y yo era como, pero ¿por qué tengo yo que explicar? Porque ni si quiera esto es coordinación. Me estás diciendo que tengo que enseñar a hacer un Plan de Convivencia. Y yo digo que lo enseñe desde otros principios, desde otras claves. No con el BOE (Prof.2-Inf.).

Algunos proyectos de coordinación que se llevan a cabo

Una de las personas entrevistadas (**Prof.5-Prim.**) menciona dos proyectos que se llevan a cabo en la Facultad de Educación y que se podrían considerar buenas prácticas de coordinación docente:

- [Aula Experimental de Educación Infantil: La Casita.](#)

Casi todas las asignaturas de infantil preparan las visitas de las distintas materias y demás. Las visitas de primaria también. Se suele hacer de manera interdisciplinar, aunque cada uno prepare lo suyo (Prof.5-Prim.).

Es un proyecto educativo concebido como un espacio formativo para llevar a cabo aplicaciones prácticas desde las asignaturas del Grado de Educación Infantil. Con la orientación del profesorado, en una actividad académica dirigida, los futuros docentes programan talleres que desarrollan con niños y niñas de centros escolares de educación infantil que visitan una dependencia, *La Casita*, habilitada al efecto en la facultad. A los centros escolares se les facilita una visita concertada para participar en unas actividades pedagógicas, para que los niños y niñas puedan explorar, manipular, interrelacionarse, expresarse en diferentes talleres adaptados a su nivel. Desde cada asignatura implicada, se preparan experiencias que se llevan a cabo por el alumnado de la facultad con los escolares. De manera que los universitarios reflexionan acerca de su encuentro pedagógico y confirman así sus expectativas profesionales. Según el texto de la web, este Aula Experimental de Educación Infantil tiene cinco objetivos:

- Propiciar el contacto de los maestros en formación con niñas y niños de E. Infantil.
- Crear situaciones educativas reales que faciliten en los universitarios el desarrollo de estrategias didácticas y la capacidad de tomar decisiones.
- Favorecer el aprendizaje de los universitarios a partir de su propia actividad y del diálogo con sus compañeros.



- Promover el trabajo en equipo y la coordinación del profesorado de la Titulación del Grado de Educación Infantil.
 - Potenciar un escenario conjunto Universidad/Escuela para fomentar la relación entre los profesionales de ambos contextos.
- [La Ciudad de los niños:](#)

En la Ciudad de los niños trabajan todas las titulaciones. También en educación social los llevan allí a preparar cosas, pedagogía también. Trabajan todos allí y docentes de todas las titulaciones. Yo creo que se van haciendo proyectos. Y luego a pequeña escala sí que tienen relación entre ellos (Prof.5-Prim.).

Se trata de un parque infantil ubicado junto al Zoológico y al Hospital de Córdoba. Se ha convertido en uno de los lugares de más afluencia de las familias cordobesas para el uso y disfrute de los más pequeños. Dentro de él se llevan a cabo diferentes proyectos e iniciativas por parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Uno de ellos es el proyecto "[Aprender jugando en la formación de formadores y formadoras](#)". Según el resumen que aparece en la memoria final del mismo, con este proyecto estudiantes de los grados de Educación Infantil, Primaria y Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba, del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria, y del Máster de Psicología General Sanitaria han realizado prácticas de las diferentes asignaturas que imparte el profesorado participante en este proyecto en la Ciudad de los Niños y las Niñas. Sus resultados potencian aspectos importantes en la formación de educadores y educadoras, como son la enseñanza fuera del aula, el aprendizaje a través del juego dirigido, el aprendizaje cooperativo y la adaptación curricular de actividades a las necesidades especiales del alumnado.

- **¿Cómo se entiende la innovación por parte del profesorado universitario?**

El tipo de innovación que emerge de las entrevistas realizadas al profesorado es una innovación que adquiere su sentido al crear puentes entre la universidad y la escuela para así responder de una manera más fiel a la necesaria relación teórico-práctica.

En nuestro caso nuestra innovación ha sido crear puentes entre la escuela y la universidad. Eso sigue siendo una innovación, aunque no sea algo nuevo. Otra cosa es que vayamos mejorando en esos puentes, pero la innovación es crear puentes, porque la innovación es mejora (Prof. 1-Inf.).

Proyectos consolidados, a gran escala

Existen varios Proyectos de Innovación consolidados en esta facultad que se basan en ese principio: RIECU, La Casita, la Feria de Proyectos y los Desayunos Solidarios.

Tenemos varios Proyectos que son ya de aquí. Hay proyectos que son ya del centro. Trabajamos mucho en ese sentido. Con la titulación de Infantil, con la casita, con RIECU, con los proyectos de primaria también que vienen todos a visitar los centros, con la



Ciudad de los niños... el tema de los desayunos solidarios. Son proyectos que se van repitiendo. Hemos conseguido que desde el rectorado abran una línea que sea de consolidación, porque el Rectorado no tiene innovación si no va abriendo líneas nuevas. Entonces hemos abierto una línea nueva que es de consolidación de buenas prácticas y otra línea que es la innovación con centros educativos no universitarios para toda la universidad (Prof. 5-Prim.).

- [RIECU](#)

Según la web de este proyecto, RIECU es una comunidad de práctica que tiene como objetivo contribuir a mejorar los cauces de comunicación y de cooperación entre la formación docente inicial y continua. Trata de superar la actual brecha existente entre la formación teórica y la actuación práctica, a través de la reflexión y la investigación-acción educativa. Hasta la fecha, RIECU ha producido el diseño, desarrollo y evaluación de múltiples Proyectos de Trabajo que responden a las miradas compartidas de las maestras, de los estudiantes, del profesorado de Magisterio, de las asesoras y de los niños y niñas de la etapa infantil. Los objetivos de este proyecto son:

- Incrementar las estrategias de participación conjunta entre las escuelas, el CEP y la universidad.
- Consolidar el conocimiento y aplicación de la metodología de Proyectos de Trabajo.
- Incrementar la interacción práctica y teoría, tratando de buscar elementos explicativos y de mejora de la acción educativa.
- Reflexionar colaborativamente sobre diversas situaciones educativas generadas por la aplicación de Proyectos de Trabajo.
- Tutorizar al alumnado en el desarrollo de las diferentes fases que integran un Proyecto de Trabajo.
- Asesorar al alumnado universitario en el diseño de actividades lúdicas, creativas y relevantes para desarrollar competencias en la infancia.

Nos da muchísima alegría que haya evaluadores externos, cuando vinieron a hacer la evaluación de la titulación del Grado en Educación Infantil que señalaron que había dos experiencias innovadoras distintas, que singularizan a la UCO, y RIECU era una de ellas, y otra era el aula experimental de Educación Infantil. Eso te agrada (Prof. 3- Inf.).

- [Feria de Proyectos](#)

Según la web de la misma, esta feria se organiza para relacionar los proyectos que se realizan en distintas actividades formativas del CEP, difundir buenas prácticas en centros públicos de la provincia cordobesa y acercar la formación y actualización profesional docente del profesorado de los centros, el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y el futuro profesorado de infantil y primaria. Para ello, una vez al año, en torno al mes de abril, en el hall de la Facultad de Educación de la UCO se habilitan una serie de *stands* en los que el profesorado de las escuelas comparten experiencias innovadoras en muchas ocasiones acompañados por los niños y niñas de las escuelas, así como por el alumnado de la facultad que ha realizado las prácticas en dichos centros. Según uno de sus organizadores, profesor a quien realizamos la entrevista:



Ahí tenemos una colaboración desde el CEP. Desde los 3 CEP planteamos que para el Practicum III el profesorado que quiera y que esté trabajando en proyectos puede participar en la feria. En un principio limitamos la participación a quienes llevaban a cabo la metodología de proyectos, pero después lo hemos abierto: El año pasado también empezamos a introducir otras experiencias relacionadas con el Aprendizaje-Servicio, y para infantil lo que eran las mesas de luz. También trajimos a las mujeres de un centro de adultos para que presenciaran todo esto.. Entonces animamos a participar a quienes hagan cualquier tipo de proyectos o propuestas distintas que motiven al alumnado y que cumplan con una serie de condiciones. Entonces desde la facultad se plantea que, el último día de exposición del Practicum, en lugar de exponer, asignamos a cada grupo tutorial con un proyecto. La idea es que este grupo tutorial se entere de qué trata ese proyecto, y que en la facultad sean sus mentores. De forma que, cuando las escuelas llegan aquí, ya se hayan enterado de qué va ese proyecto, que sepan ayudar a los maestros, a montar y a desmontar el stand, porque eso es trabajo. Y entonces que también formen parte, que se queden, que se divida el grupo en 3 y que sean ellos también quienes se lo expliquen a los compañeros que son también los que van a ir visitando ese stand. En esos stand tenemos proyectos de infantil, primaria y secundaria, todos los niveles. Les ponemos un recorrido a cada unidad tutorial. Les ponemos como obligatorio visitar al menos 2, para que nos aseguremos que hay al menos dos experiencias que son las que tocan, y la tercera pues que ellos libremente decidan. Entonces se organiza aquí una auténtica feria de trabajos, y la verdad que tiene... Hay un blog, que se llama "Blog de la feria de proyectos" y vamos subiendo todos los materiales de los proyectos. Los centros nos envían su programación, su trabajo de aula, su evaluación... lo que tienen lo subimos, y entonces cada experiencia tiene su espacio. Todos los centros pueden verlo y el alumnado procuramos que no sean solamente consumidores, sino que sean también parte activa de difusión de la experiencia (...). Nuestra idea es hacer comunidad. Y ese sería un poquito, a grandes rasgos, el tema (Prof. 6-Prim.).

- [Desayunos solidarios](#)

Aunque este proyecto únicamente haya sido nombrado por una de las personas entrevistadas y no se ha detenido en él por tratarse de una propuesta del Grado en Educación Social, vemos oportuno abordarlo. Según la web de la UCO en la que se hace referencia al mismo, se trata de una iniciativa promovida por el Área de Cooperación y Solidaridad de la UCO junto con la Facultad de Ciencias de la Educación, especialmente el Grado de Educación Social. Están organizados por el alumnado voluntario de Educación Social que invitará a diferentes colectivos y ONGDs Cordobesas para que difundan su trabajo social y solidario. Por todo ello es un espacio de encuentro de la comunidad universitaria y las organizaciones cordobesas así como un punto de información sobre Voluntariado, Cooperación y Educación para el Desarrollo. También cabe resaltar que uno de los objetivos del proyecto es sensibilizar, a través de los productos locales, ecológicos y de comercio justo que se utilizan en el desayuno, sobre el sistema económico injusto en el que vivimos, dando a conocer otras alternativas que responden a una producción y consumo más responsable y respetuoso.

Visitas de colegios a la facultad



Otro tipo de iniciativas que se llevan a cabo, pero ya a nivel micro intra-asignaturas, es la de llevar a niños y niñas a la facultad para experimentar y aprender con las propuestas que los futuros maestros y maestras realizan para ellos. En el caso de una de las docentes entrevistadas (**Prof.4-Prim.**) esta experimentación práctica no se lleva a cabo por la totalidad del grupo-clase, pero sí que por un *grosso* importante de la misma. Independientemente de esto, la misión de estas visitas sigue siendo la de acercar la escuela, la infancia, con la universidad pero a una escala menor que con los proyectos previamente mencionados:

*Entonces todos los años vienen los colegios aquí. Alumnos de colegios con los que previamente nos ponemos de acuerdo con sus profesores y vienen y hacen actividades; hacen actividades en el laboratorio, hacen actividades de matemáticas... Entonces lo que hacemos es que cogemos alumnos de nuestros cursos 8-10 por cada actividad, y al final participan bastantes alumnos y ellos les tienen que explicar a los niños que vienen cómo se enfoca el microscopio, cómo se hacen las explicaciones, pero nuestra idea es que sobre todo tutoricen y acompañen, por si tienen alguna duda (**Prof. 4-Prim.**).*

- **¿En qué medida el profesorado universitario lleva a cabo procesos de Investigación-Acción, o de reflexión sobre su práctica?**

Dentro de esta cuestión, las personas entrevistadas destacan tres momentos. El primero es el que hace referencia a los retos y/o dilemas que se plantea el profesorado universitario en la actualidad y que le ayuda a ir encauzando y enfocando su docencia dentro de un contexto coyuntural que va cambiando. Por lo cual, éste debe considerarse como un tema abierto y en continua reflexión.

Focos fundamentales para la reflexión sobre la práctica: el docente como referente y los dilemas prácticos y coyunturales

Una de las docentes entrevistadas (**Prof. 1-Inf.**) habla de su interés por conocer cuál es el perfil de un buen maestro o maestra, qué habilidades tiene que tener, qué valores debe defender, qué actitudes debe tomar ante determinadas situaciones, etc. y con esto en mente ir diseñando la programación, la teoría y las prácticas.

*Y una de las cosas que más nos interesa es: qué hace un buen docente en la educación infantil; qué hace una buena maestra, qué estrategias tiene que tener, qué habilidades personales, qué habilidades sociales, qué formación... (...). Entonces por ahí va nuestra investigación y eso es lo que vemos en la clase. En una clase estrategias o en una clase de Practicum lo que hacemos es eso (**Prof. 1- Inf.**).*

Por otro lado, y de manera muy específica, otra de las docentes entrevistadas (**Prof.3-Inf.**) habla de los dilemas y retos complejos que se les plantean a los y las docentes cuando llegan a su contexto profesional. Por esta razón, esta maestra centra entonces su propuesta formativa en la universidad en esta complejidad con la que luego se van a encontrar los futuros maestros y maestras en la escuela, invitándoles así a que sean ellos mismos quienes desarrollen investigación-acción sobre aquellos aspectos que emerjan.



Nosotras tenemos un grupo de investigación en el que tenemos a muchas maestras. Y para mí los mayores desafíos de la investigación y los más complejos son los que te transmiten estas maestras: “Tengo cuatro niños y niñas, dos de ellos son Asperger, otros dos niños tienen problemas de violencia con su familia y quiero compatibilizarlos porque quiero atender a la diversidad pero no sé cómo simultáneamente atender a la diversidad de estos niños y niñas, junto con las quejas de las familias porque sus hijos están teniendo prejuicios al estar en contacto con estos niños, etc.” Entonces, la complejidad de la práctica, la multidisciplinaridad que tiene, son retos de investigación enormes. Increíbles. Entonces, trabajar con esos retos para mí es la buena investigación, y para mí esa buena investigación es la que retroalimenta mi discurso docente y pedagógico en las aulas universitarias (Prof. 3- Inf).

La importancia de mirar-se

Otra de las personas entrevistadas (**Prof.2-Inf.**) transmite su experiencia llevando a cabo una investigación en equipo sobre su práctica, resaltando la importancia de mirar-se, de grabar-se, para así poder ver las potencialidades de la práctica pero también las carencias, y reflexionar sobre ellas para ir avanzando.

Entonces empezamos a grabar y empezamos a hacer también diarios de clase, y hubo un momento, después de 4 años que dijimos, vamos a ver qué material hay. Y hemos hecho un artículo que me encantó hacerlo porque trabajamos el tema del desarrollo profesional docente. Y revisando todas esas grabaciones, y leyendo mis diarios de clases, que al final no eran mucho que dijimos, qué poquito hemos escrito. Pues descubrimos lo que nos ha permitido como docentes. (Prof. 2- Inf).

No obstante, esto no es algo que prevalezca entre el profesorado entrevistado. De hecho una de ellas (**Prof.4-Prim.**) confiesa no hacer diario de clase ni pedirle al alumnado de la clase hacerlo “porque ellos dan únicamente teoría (conocimiento del contenido), y que en las didácticas se hacen más reflexiones de este tipo. Lo cual evidencia el salto cualitativo existente entre aquellas asignaturas basadas e el conocimiento del contenido (en el Grado de Primaria) con respecto a aquellas que se basan en las Didácticas del contenido.

Diario no hacemos, no. Porque nosotros nos dedicamos únicamente a la teoría y a hacer actividades para que ellos sean capaces de ver esa teoría, que la tenemos alrededor y parece que no nos afecta y en realidad sí nos afecta. Y entonces las cosas más prácticas pues ellos las ven con las didácticas (Prof. 4- Prim.).

Una reflexión que repercute en la acción

Por último, tres de los docentes entrevistados (**Prof. 3-Inf.; Prof.4-Prim. y Prof.5-Prim.**) hacen referencia a la importancia de que los hallazgos de las investigaciones realizadas reviertan en sus clases, tanto en la parte teórica y en la parte práctica.

O sea, cuando uno hace una buena investigación, una investigación que responde a necesidades sociales, que está pegada a lo que la escuela está demandando y demás, tú en tu clase no puedes dejar de hablar de esos hallazgos que vas haciendo a nivel de investigación, revertirlos en la creación de conocimiento, un conocimiento que cuanto



más innovador, más recién sacado del horno sea, más va ilustrando y abriendo camino. Entonces para mí hay una retroalimentación, y yo creo que esa dicotomía de – eres buen investigador y mal docente, o que para ser buen docente debes ser mal investigador – es un dualismo innecesario y en la mayoría de los casos incierto. Y en general pienso, por los casos que voy conociendo, que por lo general una persona responsable, comprometida con su profesión, suele ser buen/a investigador/a y buen/a docente. (Prof.3-Inf.).

Aquí emerge el tema del profesorado que se forma desde el Grado en la Universidad, que después realiza el doctorado a través de una beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU) y que se queda en plantilla repercutiendo así de manera positiva en el avance y progreso de un modelo universitario que ellos y ellas vivieron en primera persona.

Por eso la idea es acercarnos más en ese sentido para que los maestros en prácticas sepan también cuál es la investigación se hace en la facultad porque muchas veces no lo saben. Normalmente suelen estar muy alejados y creo que es muy importante, y en ese sentido yo creo que sí que hemos avanzado desde cuando yo empecé a ahora. El ser ahora facultad, el que sean equipos de investigación, el que ahora ya haya docentes FPU que estén aquí... antiguos alumnos que estén aquí ya trabajando de compañeros. En ese sentido creo que se está avanzando bastante. Pero queda bastante camino (Prof. 5-Prim.).

No obstante también se asume que en estos temas hay mucho camino por recorrer aún.

Aquí en la escuela hay gente que está trabajando en la facultad y que está trabajando en investigación y sé que esa investigación tiene total repercusión en sus clases diarias. Después hay otras que están un poco más retiradas, pero normalmente suele haber bastante relación, o le puedes buscar la relación entre lo que estás haciendo y lo que enseñas (Prof. 4- Prim.).

Yo creo que es importante que la investigación y la docencia confluyan. Además es importante para el alumnado también. Que sepan la importancia que tiene la investigación educativa, y cómo pueden aplicar esa investigación y recurrir a ella cuando quieran resolver un problema. Creo que eso es una labor en la que tenemos bastante que hacer todavía (Prof. 5- Prim.).

- **¿Qué tipo de docente se pretende formar en la Facultad de Educación?**

Dentro del discurso de las personas entrevistadas (**Prof.3-Inf.; Prof.4-Prim.; Prof.5-Prim. y Prof.6-Prim.**) se plantean claras expectativas sobre la formación de los profesionales de la educación. De hecho, se habla largo y tendido sobre la necesidad de que los y las maestros y maestras que salgan de la facultad sean docentes reflexivos, permeables a las circunstancias y capaces de “aprender a aprender” en un contexto social y profesional complejo, incierto y cambiante.

Profesional reflexivo



Dentro de la necesidad de formar docentes reflexivos, hay quien considera que teniendo en cuenta esta característica tan necesaria, es fundamental que el alumnado universitario que entre en magisterio tenga un nivel disciplinar alto, así como un nivel de compromiso que le permita transformar la escuela, cogiendo su propio camino, sus propias directrices y trazar su propia versión de docencia y de escuela.

Yo creo que el maestro o maestra tiene que ser un profesional reflexivo formado, bien formado, teniendo en consideración que el alumnado universitario debería entrar con un nivel disciplinar alto, a partir de ahí entrar mucho, mucho en la adaptación tanto pedagógica como psicológica a la demanda de aprendizaje de los niños y niñas, y una cosa que haría enormemente es repensar el rol como docentes. Qué rol tenemos como futuros docentes, cómo nos debemos comportar, cómo debemos actuar en los contextos profesionales que a veces los colegios no son los contextos más inspiradores para desarrollar roles que no sean los tradicionales y clásicos, y las familias en muchas ocasiones ofrecen unas presiones brutales respecto a lo que toda la vida del mundo de ha hecho en la escuela y lo que se espera de la escuela (Prof. 3- Inf).

También emerge la idea de maestro o maestra polivalente, que sea capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes del contexto social y escolar:

Entonces la idea pues sería de hacer un maestro que fuera polivalente. Porque de aquí a unos años no sabemos cómo vamos a estar. Pues entonces ¿qué es lo que queremos hacer? Pues formar a un profesional que sea capaz él mismo de decir, me voy a formar en esto... algo que sea polivalente para que el maestro sea capaz de adaptarse a lo que venga. Hace unos años cuando estábamos con las pizarras... pues ahora tenemos las pizarras digitales, ahora tenemos internet, que tenemos mucha información. Entonces al maestro hay que formarlo en todo eso para que sea capaz de adaptarse al tiempo en el que vive. Si no nos quedamos atrás (Prof. 4- Prim).

Y que sea capaz de reflexionar sobre su práctica, de tomar decisiones, de ver el sentido de lo que está haciendo. No para justificar de cara a los demás (familias, compañeros, etc.) sino para justificarse a uno mismo lo que se hace y por qué se hace, confiándose así el aprendizaje del alumnado.

Sobre todo puedan justificar y argumentar lo que están haciendo. Porque si no... Que tú puedas ver que todo sirva, no por justificar, sino para aumentar el éxito educativo del alumnado. Es decir, yo sé que de esta manera los niños aprenden más. Pues venga, vamos a hacerlo. Pero no tanto justificar delante de la madre por qué he hecho esto o aquello, sino de justificar más de cara al interior. Entonces ese tipo de competencias son fundamentales a parte del saber estar y del saber trabajar con un grupo humano de estas edades. Siendo el líder del grupo para que la experiencia tenga éxito y se tengan recursos (Prof. 6- Prim).

Profesional competente

Por otro lado, también se habla de diferentes competencias que son necesarias para ejercer la docencia. El siguiente listado se ha elaborado siguiendo el discurso de dos de las personas entrevistadas (**Prof.5-Prim. y Prof.6-Prim.**):

- Competencia comunicativa



- Competencia de trabajo en equipo
- Competencia emocional
- Competencia de liderazgo
- Competencia para gestionar información
- Saber ser
- Saber estar

Entonces, para mí, competencia comunicativa, competencia de trabajo en equipo, competencia emocional, pero competencia emocional suya, el saber estar, el saber hacerte presente en un aula, el tener esa fortaleza emocional, me parece importantísima. Sostener un aula y sostener un proyecto. Eso me parece súper importante, que sea una persona capaz de tener altas expectativas sobre la educación y sobre el resultado del alumnado (...). Saber gestionar la información también me parece muy importante. El tema de las competencias de idiomas también me parece muy importante, y competencias interculturales o de gestión de la diversidad. El tema de gestionar las familias y el conocimiento pedagógico (Prof.5-Inf.).

Con lo cual, lo del saber ser y el saber estar son las que nosotros le damos mucha más importancia. Si eres un educador tienes que saber lo que estás haciendo. Y entonces se plantean como unos indicadores de logro, unas adquisiciones de destrezas a lo largo de los 3 Practicum insistiendo mucho en el planteamiento de lo que es esa competencia. Qué relación tenemos que tener con los alumnos, qué planteamientos con nuestros compañeros, con el tutor, cómo lo vamos planteando, el modelo que eres para el alumno es fundamental. Si allí están haciendo un proyecto planteado desde el consumo tú no le vas a hacer una fiesta y le vas a llevar chuches o globos. Entonces...(Prof.6-Prim.).

El perfil profesional del alumnado que egresa, a debate

Este discurso del profesorado universitario basado en competencias para el alumnado de magisterio entra en controversia con lo que realmente ocurre. De hecho, algunas de las personas entrevistadas confiesan algunos de los entresijos que se producen en el panorama universitario y que conviven con la pretensión anterior de formar a docentes competentes y reflexivos.

Uno de los entresijos está en las altas calificaciones que recibe el alumnado que estudia magisterio, lo cual pone en tela de juicio la valía de determinados futuros docentes, al equipararse todos con todos y ponerse en tela de juicio la capacitación de los mismos en estos requisitos tan complejos y a la vez fundamentales ¿es real que el 99% del alumnado egresado haya adquirido competencias y hábitos reflexivos en su práctica? ¿por qué entonces existen notas tan altas en magisterio?

Nosotros hemos tenido un problema el año pasado porque no es lógico que tú en un grupo de unidad tutorial todos sean dieces. Vamos, de hecho se tuvo que revisar... ahora mismo dieces hay muy poco. También es verdad que de 7 para abajo es raro encontrar notas. Quizás debemos revisar un poco ese sistema (Prof. 6-Prim.).

Esta cuestión aparece acompañada con los comentarios que le llegan a determinado profesorado universitario por parte del alumnado que egresa. Comentarios del tipo: yo no he aprendido nada en la carrera. Aunque como dice esta persona entrevistada



(Prof.5-Prim.) para tenerlo en consideración habrá que preguntarse primero ¿qué entiende por aprender? ¿qué se supone que no ha aprendido? ¿converge aquellas expectativas que tiene el alumnado sobre la carrera con lo que en ella se intenta formar?

Luego es verdad que luego te dicen que llegan a la academia de oposiciones y es que aquí no me hemos aprendido nada. Pero bueno, eso hay que ponerlo siempre en cuarentena. Yo siempre digo que esto no es una academia de oposiciones. Esto es una facultad, entonces tampoco me preocupa mucho eso (Prof. 5- Prim).

- **La formación del PDI en la UCO**

La Universidad de Córdoba posee la oferta de un [Título de Experto en Docencia Universitaria](#) orientado a la profesionalización docente de quienes no hayan sobrepasado los 5 años de experiencia docente, mediante un proceso que pone el foco en la inducción con acompañamiento experto (práctica docente mentorizada, innovación tutelada). Este curso no es obligatorio sino que se ofrece en la oferta de formación del PDI, tiene una duración de dos cursos académicos y se desarrolla a través de tres fases:

1. Fase centralizada que incluye nueve cursos y seminarios breves de carácter teórico-práctica en el que se proporciona una introducción a las competencias docentes básicas.
2. Fase de práctica docente mentorizada en la que el profesor o profesora novel, acompañado/a de una profesora o profesor experto (mentor/a), aplica de manera eficiente los principios y estrategias presentados en la primera fase.
3. Fase de innovación tutelada donde el profesor novel participará junto a su tutor/a en un proyecto de innovación docente, integrándose en el proceso de planificación, implementación, evaluación y redacción de la memoria del mismo.

Por otro lado, el servicio de formación del PDI oferta cada curso académico una serie de propuestas formativas que dependen de las demandas del profesorado. En el curso académico 2020/2021 se ofertaron 38 cursos ubicados en los diferentes programas de formación:

- 20 de ellos pertenecen al programa de *Competencias transversales/ Apartado de Estadística* y están relacionados con el uso y manejo de programas y análisis de datos estadísticos.
- 4 de ellos pertenecen al programa de *Competencias transversales* y están relacionados con el uso estrategias y programas específicos (por ejemplo el uso de CANVA, implementación de asignaturas online en un formato determinado tipo carrusel, representación de datos con gráficos 2D y 3D, o ideas sobre sostenibilidad curricular).
- 3 de ellos pertenecen al programa de *Formación en Centros* y que son específicos para determinadas facultades. En ellos se profundizan en modelos y estrategias específicas, o simplemente responden a demandas específicas del profesorado de dichos centros.
- 4 de ellos pertenecen al programa *Competencias instrumentales (idiomas)* y están destinados al perfeccionamiento en la lengua inglesa.



- 6 de ellos pertenecen al programa *TIC, o mejora de la Docencia Online* y van desde estrategias específicas como el *flipped learning* hasta el uso de herramientas concretas como el *microsoft teams* o la evaluación didáctica online.

Analizando la cualidad de estas ofertas formativas se puede apreciar a simple vista que, a diferencia del título de experto mencionado con anterioridad y que va destinado mayoritariamente al profesorado novel, esta oferta formativa se caracteriza por desvincularse en parte de la formación didáctica y pedagógica. Y si unimos esto con que para acceder a la docencia universitaria sólo es obligatoria la acreditación y que ésta se puede obtener sin formación pedagógica, llegamos a que existe profesorado universitario sin formación pedagógica. A esto se refiere una de las personas entrevistadas (**Prof.6-Prim.**) cuando denomina como *punto flaco* la formación del profesorado que existe en la facultad:

*El punto flaco es la formación de nuestro profesorado de la facultad. Hay unos desniveles impresionantes, pero en distintas cosas. No tiene la culpa la persona, evidentemente, pero el perfil que te exigen para que tú seas profesor de facultad, te dice que tengas esto, pero tú estás aquí y te dicen... Yo tengo en la cabeza un compañero que es profesor de Practicum y te dicen que no han pisado una escuela desde que eran pequeños y que están aquí por diversas circunstancias. Dice, yo es que cuando os escucho yo no sé qué haría. Entonces compensamos eso, pero no habría que compensar. Entonces ¿cómo planteamos que el profesorado que está aquí sea el que mejor es? O el que más le puede enseñar, entonces ahí tenemos intentos, tenemos formaciones... pues con dos créditos que nos dan imagínate (**Prof. 6- Prim.**).*



Bloque 2: Aspectos generales del Grado

En este bloque tratamos de recoger información sobre las percepciones y opiniones del profesorado sobre los aspectos relacionados con la instauración del Espacio Europeo de Educación superior en las titulaciones de los Grados de Educación Infantil y Primaria. No obstante, antes de comenzar con los testimonios de las personas entrevistadas, hemos indagado y analizado la normativa que tiene la facultad sobre ambos grados.

Grado en Educación Infantil (Información académica sobre el nuevo Grado)

En la [web del Grado en Educación Infantil](#) aparece toda la información correspondiente al Plan de estudios de la titulación. De manera general, este Grado tiene las siguientes características:

- Centro responsable: [Facultad de Ciencias de la Educación](#) / [Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"](#)
- Tipo de enseñanza: Presencial
- Rama de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas
- Duración: 4 años
- Curso de implantación: 2010/11
- Lengua/s de impartición: Castellano
- Profesión para la que habilita, en su caso: Maestro/Maestra en Educación Infantil
- Plazas nuevo ingreso 2021/22: 200*
- Distribución de créditos y ordenación temporal: [Enlace PDF](#)
- Normas de permanencia: [Enlace PDF](#)
- Reconocimiento y transferencia: [Enlace PDF](#)
- Publicación plan de estudios: BOE 11/02/2011
- Publicación modificaciones: BOE 23/02/2015, [BOE 04/06/2020](#)

* *Teniendo en cuenta que los y las estudiantes de este Grado se desdoblan en tres grupos (dos en horario de mañana y uno de tarde), podríamos hablar de que de media hay unos 66 estudiantes por grupo. Los desdobles dentro de estos grupos en grupos reducidos no deben sobrepasar los 20 estudiantes.*

Justificación. Interés académico, científico o profesional

Según la información oficial que la UCO tiene publicada en la web sobre el Grado en Educación Infantil, este Título habilita para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro/Maestra en Educación Infantil y se justifica por su necesidad social y por el interés académico, científico y profesional que está unido a la relevancia, incuestionable, que en el ámbito social y cultural posee la escuela. La Declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han tenido como consecuencia el mayor cambio – conceptual, metodológico y estructural – del ámbito universitario en los últimos años, y exige un esfuerzo de adaptación de los estudios de Magisterio al proceso de convergencia. Así, entre los títulos que capacitan para la profesión de Maestro-a se establece el Título de Grado en Educación infantil, de cuatro años de duración y 240 créditos ECTS.

Los efectos indudables de la educación a edades tempranas y su repercusión en el futuro desarrollo intelectual, afectivo, personal y social es un hecho actualmente aceptado unánimemente (...). En consecuencia, es necesaria una formación inicial de su profesorado minuciosa y exigente, que lo cualifique en orden al logro de los fines de esta etapa educativa, como son: contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y buscando su



bienestar, y atender al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio.

Dicho lo anterior, la formación de maestros y maestras ha de ser sólida y variada en recursos que permitan desempeñar las tareas educativas en forma integrada, considerando contenidos artísticos, científicos, éticos, lingüísticos, matemáticos, motrices, tecnológicos y cuantos sean precisos, según la ubicación de los centros y las características sociales del entorno para que los alumnos y alumnas adquieran una imagen equilibrada y positiva de sí mismos y en su relación con los demás.

Es también necesario mencionar la urgencia de dar, en el ámbito educativo, respuestas innovadoras a las demandas que surgen de la transformación social, cultural, económica, política y, como es el caso que nos ocupa, institucional. La globalización, la sociedad del conocimiento, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la multiculturalidad y la tendencia a la homogeneización, el nuevo orden económico, una sociedad en continuo cambio, entre otros muchos aspectos, exigen la formación de profesionales de la Educación que den soluciones válidas en los nuevos escenarios sociales. Por tanto, los centros de la Universidad de Córdoba encargados de impartir estas enseñanzas son conscientes de la importancia que han de dar, en el diseño de su titulación, a la innovación y a la investigación educativa.

Se concluye este subapartado haciendo una mención específica a las salidas profesionales de este Título universitario. Dada la regulación de la profesión para la que capacita este Título, el sistema Educativo Andaluz ha puesto a disposición de los diplomados y diplomadas en Educación Infantil en el año 2009 una oferta pública de empleo consistente en la dotación de 1700 plazas dirigidas al Cuerpo de Maestras y Maestros de la especialidad siempre mencionada. Es por ello que la demanda de esta profesión desde el sistema público es muy elevada. Igualmente, los nuevos graduados y graduadas, pueden optar por empleos en el ámbito privado en instituciones y servicios tales como Centros de Educación Infantil Privados y concertados, Ludotecas, Academias de Formación, Casas de Menores, Centros de Convivencia, etc., acceder a otra serie de plazas en la administración pública como educadores y educadoras de prisiones, educadores y educadoras de calle, etc. y optar por el emprendimiento empresarial.

Capacidades que adquirirá el estudiante

La tarea docente de los Maestros y Maestras en Educación Infantil se extiende a la etapa de 0 a 6 años y el título le forma para trabajar de forma integrada contenidos artísticos, científicos, éticos, lingüísticos, matemáticos, motrices, tecnológicos y sociales. Es por ello objetivo formar profesionales de la Educación caracterizados, entre otros, por los siguientes rasgos: reflexión, autonomía y responsabilidad, compromiso ético-social, predisposición al cambio, disponibilidad para el trabajo en equipo y dominio de los conocimientos necesarios para cumplir sus funciones como docente.

Un modelo universitario basado en el desarrollo de competencias

Tal y como se expresa reiteradamente en los documentos del proceso de Bolonia, y en el Documento CIDUA, el propósito de la formación universitaria no puede reducirse ni a la adquisición de informaciones ni al entrenamiento de habilidades o destrezas específicas, sino que debe procurar el desarrollo de competencias genérica, críticas y



creativas que capaciten al estudiante para generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptados a las exigencias de cada situación.

Podemos concretar el concepto de competencias fundamentales como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación (OCDE-CERI, 2003).

El Grado se define como el primer ciclo de la carrera universitaria y tiene como finalidad la formación superior de los ciudadanos para el ejercicio autónomo en su vida personal, social y profesional.

Las competencias fundamentales que se proponen para este ciclo, según el enfoque de Pérez *et al.* (2009) pueden concretarse en las siguientes:

- **Conocimiento comprensivo, significativo**, en un determinado ámbito del saber, que permite entender las lecturas básicas y avanzadas de ese campo, las teorías, principios y métodos más relevantes, así como algunos aspectos que se encuentren en la frontera del saber de dicho ámbito. Ello implica la capacidad para buscar información, seleccionarla y organizarla en modelos que intentan comprender el funcionamiento y las posibilidades de dicho ámbito de la realidad.
- **Competencia para aplicar el conocimiento** comprensivo de manera profesional, argumentada y responsable, identificando, formulando y tratando de resolver problemas concretos y abstractos y desarrollando argumentos adecuados en dicho campo del saber.
- **Competencia para evaluar y valorar de forma crítica** los fenómenos habituales en dicho campo de estudio, para **elaborar juicios informados** tomando en consideración los aspectos sociales, científicos, artísticos y éticos implicados así como proponer alternativas creativas a los problemas y situaciones de la realidad en dicho ámbito del saber.
- **Competencia para comunicar información**, ideas, problemas y soluciones tanto a especialistas como a audiencias no especializadas, de forma oral y escrita, utilizando todos los instrumentos y posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: en la propia lengua y en una segunda de relevancia internacional.
- **Competencia para trabajar y aprender en grupo**, respetar la diversidad y la discrepancia así como capacidad para compartir ideas y colaborar, crear en proyectos comunes.
- **Competencia para seguir aprendiendo** dentro de dicho ámbito del saber con un elevado grado de autonomía. Ello implica tanto habilidades y conocimientos como fundamentalmente actitudes y valores, deseo de aprender y actitud de búsqueda e indagación más allá de las apariencias, de los límites locales y de los supuestos cotidianos.

Si analizamos cómo se concretan en los documentos oficiales de los Grados de Infantil y Primaria respectivamente estas competencias, descubrimos que todas ellas excepto la *Competencia para trabajar y aprender en grupo* coinciden con el listado que ofrece la UCO sobre competencias Básicas en los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Competencias Básicas del Grado en Educación Infantil y Primaria

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y



se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias específicas de la Universidad

Por otro lado, también se especifican tres competencias específicas – comunes también a los dos Grados - y relacionadas con el dominio de una lengua extranjera, el uso de las TICs y la capacidad de emprendimiento.

1. Acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera.
2. Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC.
3. Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento

Competencias Específicas del Grado en Educación Infantil

Con respecto al Grado de Infantil se especifican una serie de competencias relacionadas con las asignaturas que aparecen presentes en el Plan de Estudios de esta titulación. Si las analizamos su relación con aquellas que reflejan Pérez *et al.* (2009) para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (Tabla 14), se puede comprobar cómo éstas se concretan sobre todo en las dos primeras: **Conocimiento comprensivo y significativo de un determinado ámbito del saber** (Presente en 9 de las 14 competencias); y **Competencia para aplicar el conocimiento** (Presente en 7 de las 14 competencias). La **Competencia para comunicar información** sólo aparece presente en 1 de las 14 competencias específicas; La **Competencia para trabajar y aprender en grupo** sólo aparece en 2 de las 14 competencias específicas; La **Competencia para seguir aprendiendo** sólo aparece en 1 de las 14 competencias; y por último la **Competencia para valorar y evaluar de manera crítica los fenómenos habituales del campo de estudio para así elaborar juicios informados** no aparece en ninguna de las competencias específicas mencionadas. Esto refleja cómo, al margen de las competencias generales de los Grados de Educación Infantil y Primaria donde están presentes la mayor parte de las competencias propuestas para el desarrollo del EEES en las Universidades Europeas, las competencias específicas que se pretenden desarrollen los y las estudiantes de Grado se centran sobre todo en la Comprensión y Aplicación del conocimiento (Tabla 15).



Competencias Específicas del Grado en Educación Infantil	Relación con las competencias clave para el EEES
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.	COMPRENDER
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	APLICAR
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los Derechos Humanos.	APLICAR
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.	APLICAR
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	COMPRENDER APLICAR
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	COMPRENDER APLICAR COMUNICAR
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.	COMPRENDER
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.	COMPRENDER
9. Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	COMPRENDER
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.	APLICAR
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	COMPRENDER APLICAR COOPERAR SEGUIR APRENDIENDO
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	COMPRENDER
13. Construir una visión actualizada el mundo natural y social.	COMPRENDER



14. Fomentar un espíritu participativo en la relación con otros centros europeos para el intercambio de conocimiento.	COOPERAR
---	----------

Tabla 14. Relación entre las competencias específicas del Grado de Educación Infantil de la UCO y aquellas básicas que se proponen para el desarrollo del EEES según Pérez, *et al.* 2009.

Competencias Específicas del Grado en Educación Infantil	Relación con las competencias clave para el EEES
Conocimiento comprensivo, significativo, en un determinado ámbito del saber.	Presente en 9 de las 14 competencias
Competencia para aplicar el conocimiento.	Presente en 7 de las 14 competencias
Competencia para trabajar y aprender en grupo.	Presente en 2 de las 14 competencias
Competencia para comunicar información.	Presente en 1 de las 14 competencias
Competencia para seguir aprendiendo dentro de dicho ámbito del saber con un elevado grado de autonomía.	Presente en 1 de las 14 competencias
Competencia para evaluar y valorar de forma crítica los fenómenos habituales en dicho campo de estudio, para elaborar juicios informados.	No aparece presente en ninguna de las competencias específicas

Tabla 15. Resumen de la relación existente entre las competencias específicas del Grado de Educación Infantil de la UCO y aquellas básicas que se proponen para el desarrollo del EEES según Pérez, *et al.* 2009.

Grado en Educación Primaria (Información académica sobre el nuevo Grado)

En la [web del Grado en Educación Primaria](#) aparece toda la información correspondiente al Plan de estudios de la titulación. De manera general, este Grado tiene las siguientes características:

- Centro responsable: [Facultad de Ciencias de la Educación](#) (FCE) / [Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"](#) (SC)
- Tipo de enseñanza: Presencial
- Menciones, si procede: - Mención en Educación Física - Mención en Educación Musical - Mención en Lengua Extranjera: Inglés - Mención en Lengua Extranjera: Francés - Mención en Necesidades Educativas Específicas - Mención en Ciudadanía Europea (FCE) - Mención en Audición y Lenguaje (SC)
- Créditos optativos a cursar por mención: 24 créditos
- Rama de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas
- Duración: 4 años
- Curso de implantación: 2010/11
- Lengua/s de impartición: Castellano
- Profesión para la que habilita, en su caso: Maestro/Maestra en Educación Primaria
- Plazas nuevo ingreso 2021/22: 260*
- Distribución de créditos y ordenación temporal: [Enlace PDF](#)
- Normas de permanencia: [Enlace PDF](#)
- Reconocimiento y transferencia: [Enlace PDF](#)
- Publicación plan de estudios: BOE 11/02/2011
- Publicación modificaciones: BOE 29/01/2015, [BOE 04/06/2020](#)

* Teniendo en cuenta que los y las estudiantes de este Grado se desdoblán en cuatro grupos (dos en horario de mañana y dos de tarde), podríamos hablar de que de media hay unos 65



estudiantes por grupo. Los desdobles dentro de estos grupos en grupos reducidos no deben sobrepasar los 20 estudiantes.

Justificación. Interés académico, científico o profesional

Según la información oficial que la UCO tiene publicada en la web sobre el Grado en Educación Infantil, este Título habilita para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro/Maestra en Educación Primaria y se justifica por su necesidad social y por el interés académico, científico y profesional que está unido a la relevancia que en el ámbito social y cultural posee la escuela. La Declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han tenido como consecuencia el mayor cambio -conceptual, metodológico y estructural- del ámbito universitario en los últimos años, y exige un esfuerzo de adaptación de los estudios de Magisterio al proceso de convergencia. Así, entre los Títulos que capacitan para la profesión de Maestro-a se establece el Título de Grado en Educación Primaria, de cuatro años de duración y 240 créditos ECTS.

La Educación Primaria por su carácter básico y obligatorio garantiza las aspiraciones de la LOE. La Educación Primaria es la etapa educativa que se ocupa de la formación de niños y niñas de los seis a los doce años, ordinariamente. Se basa en los principios de educación común y en la atención a la diversidad, a fin de que todos y todas puedan alcanzar los objetivos de la etapa. Busca la adquisición de las competencias básicas, la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, potenciando la tutoría y orientación educativa del alumnado y la integración de las familias en el proceso educativo.

La finalidad de esta etapa educativa, según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en desarrollo de la Ley Orgánica, de Educación, es “proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.”.

La Educación Primaria está ordenada en tres ciclos de dos años cada uno y se organiza en áreas con un carácter global e integrador, prestando especial atención a las que posean un carácter instrumental. Debe coordinarse con la Educación Infantil y la Secundaria Obligatoria para permitir al alumnado una adecuada transición y la continuidad de su proceso educativo. Es de mencionar la importancia que adquieren en esta etapa el aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas, compromiso de unidad en la educación básica, que configurarán todo su quehacer educativo posterior y sentarán la base de su formación a lo largo de toda la vida.

Es necesario mencionar la urgencia de dar, en el ámbito educativo, respuestas innovadoras a las demandas que surgen de la transformación social, cultural, económica, política y, como es el caso que nos ocupa, institucional. La globalización, la sociedad del conocimiento, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la multiculturalidad y la tendencia a la homogeneización, el nuevo orden económico y una sociedad en continuo cambio, entre otros muchos aspectos, exigen la formación de profesionales de la Educación que den soluciones válidas en los nuevos escenarios sociales. Por tanto, los centros de la Universidad de Córdoba encargados de impartir estas enseñanzas son conscientes de la importancia que han de dar, en el diseño de su titulación, a la innovación y a la investigación educativa.



La demanda de esta profesión desde el sistema público es muy elevada. Igualmente, los nuevos graduados y graduadas, pueden optar por empleos en el ámbito privado en instituciones y servicios tales como Centros de Educación Infantil y Primaria privados y concertados, ludotecas, academias de formación, casas de menores, centros de convivencia, etc., acceder a otra serie de plazas en la administración pública como educadores y educadoras de prisiones, educadores y educadoras de calle, etc. y optar por el emprendimiento empresarial.

Competencias Específicas del Grado de Educación Primaria

Con respecto al Grado de Primaria, al igual que pasa con el de Infantil, se especifican una serie de competencias – tanto específicas como modulares - relacionadas con las asignaturas que aparecen presentes en el Plan de Estudios de esta titulación. Si analizamos su relación con aquellas que reflejan Pérez *et al.* (2009) para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (Tabla 16), se puede comprobar cómo éstas se concretan sobre todo en las dos primeras: **Conocimiento comprensivo y significativo de un determinado ámbito del saber** (Presente en 52 de las 90 competencias); y **Competencia para aplicar el conocimiento** (Presente en 41 de las 90 competencias). La **Competencia para comunicar información** sólo aparece presente en 1 de las 90 competencias específicas; La **Competencia para trabajar y aprender en grupo** sólo aparece en 4 de las 90 competencias específicas; La **Competencia para seguir aprendiendo** sólo aparece en 1 de las 90 competencias; y por último la **Competencia para valorar y evaluar de manera crítica los fenómenos habituales del campo de estudio para así elaborar juicios informados** aparece en 8 de las 90 competencias. Esto refleja cómo, al margen de las competencias generales de los Grados de Educación Infantil y Primaria donde están presentes la mayor parte de las competencias propuestas para el desarrollo del EEES en las Universidades Europeas, las competencias específicas que se pretenden desarrollen los y las estudiantes de Grado se centran sobre todo en la Comprensión y Aplicación del conocimiento (Tabla 17).

Competencias Específicas del Grado en Educación Primaria	Relación con las competencias clave para el EEES
1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Asimismo conocer y comprender los contenidos que constituyen estas áreas curriculares y que posibiliten el logro de las competencias básicas en la Educación Primaria.	COMPRENDER
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del Centro.	APLICAR EVALUAR COOPERAR
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	APLICAR
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la	APLICAR



equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.	APLICAR
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	COMPRENDER APLICAR
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.	COOPERAR
8. Apreciar la cultura y el conocimiento, y mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	COMPRENDER EVALUAR Y VALORAR
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; y adquirir la formación necesaria para la promoción de una vida saludable.	EVALUAR Y VALORAR
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.	COMPRENDER APLICAR COOPERAR SEGUIR APRENDIENDO
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	COMPRENDER
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	COMPRENDER
13. Valorar la potencialidad de la educación como instrumento de igualdad y cohesión social, junto a las implicaciones éticas y políticas de la profesión docente.	EVALUAR Y VALORAR
14. Construir una visión actualizada del mundo natural y social.	COMPRENDER
15. Fomentar un espíritu participativo en la relación con otros centros europeos para el intercambio de conocimiento.	COOPERAR
Competencias Modulares del Grado en Educación Primaria	Relación con las competencias clave para el EEES
16. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 6-12, en el contexto familiar, social y escolar.	COMPRENDER
17. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.	COMPRENDER
18. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.	COMPRENDER
19. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.	COMPRENDER
20. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.	COMPRENDER



21. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.	COMPRENDER APLICAR
22. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.	COMPRENDER
23. Conocer los fundamentos de la educación primaria.	COMPRENDER
24. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.	COMPRENDER
25. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos, ideológicos y legislativos de la actividad educativa.	COMPRENDER
26. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y mostrar habilidades para abordarlos.	COMPRENDER
27. Abordar y resolver problemas de disciplina y situaciones de convivencia desde la perspectiva de la educación para la paz.	APLICAR
28. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.	APLICAR
29. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática en el marco de los derechos humanos.	APLICAR
30. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	COMPRENDER APLICAR
31. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.	APLICAR
32. Conocer y aprender experiencias innovadoras en educación primaria.	COMPRENDER
33. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad y de sostenibilidad.	APLICAR
34. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.	COMPRENDER APLICAR
35. Conocer y aplicar recursos para abordar exigencias de la labor docente sin comprometer el propio equilibrio emocional.	COMPRENDER APLICAR
36. Conocer la composición y funciones de los órganos de gestión, así como las alternativas de organización y funcionamiento de los centros educativos.	COMPRENDER
37. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.	APLICAR
38. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.	COMPRENDER APLICAR
39. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad.	COMPRENDER COOPERAR
40. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a las educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; influencias del ciclo vital y cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	COMPRENDER EVALUAR Y VALORAR
41. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.	COMPRENDER
42. Promover el estudio y análisis de los papeles sociales de las mujeres y hombres.	COMPRENDER



43. Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología).	COMPRENDER
44. Conocer el currículo escolar de estas ciencias.	COMPRENDER
45. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana.	APLICAR
46. Valorar las ciencias como un hecho cultural.	COMPRENDER
47. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.	COMPRENDER
48. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.	APLICAR
49. Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.	COMPRENDER
50. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.	COMPRENDER
51. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.	COMPRENDER
52. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	APLICAR
53. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	EVALUAR Y VALORAR
54. Conocer las diferentes manifestaciones a las que ha dado lugar el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	COMPRENDER
55. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.	APLICAR
56. Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.)	COMPRENDER APLICAR
57. Conocer el currículo escolar de matemáticas.	COMPRENDER
58. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.	APLICAR
59. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana.	APLICAR
60. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico.	COMPRENDER
61. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.	APLICAR
62. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.	COMPRENDER
63. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.	COMPRENDER
64. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.	COMPRENDER
65. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.	APLICAR
66. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.	COMPRENDER
67. Fomentar la lectura y animar a escribir.	APLICAR
68. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.	COMPRENDER
69. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	APLICAR



70. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.	COMUNICAR
71. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.	APLICAR EVALUAR Y VALORAR
72. Adquirir habilidades de decodificación y análisis crítico del lenguaje audiovisual.	APLICAR
73. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.	COMPRENDER
74. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.	COMPRENDER
75. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.	APLICAR
76. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.	APLICAR EVALUAR Y VALORAR
77. Adquirir competencias musicales, plásticas y audiovisuales básicas.	APLICAR
78. Conocer y respetar las manifestaciones culturales, plásticas y musicales de Andalucía	COMPRENDER
79. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.	COMPRENDER
80. Conocer el currículo escolar de la educación física.	COMPRENDER
81. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades físico deportivas y de promoción de la salud a través del ejercicio físico dentro y fuera de la escuela.	APLICAR
82. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.	APLICAR EVALUAR Y VALORAR
83. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.	COMPRENDER
84. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.	COMPRENDER APLICAR
85. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.	APLICAR
86. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.	APLICAR
87. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.	APLICAR
88. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.	APLICAR
89. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.	APLICAR
90. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	COMPRENDER

Tabla 16. Relación entre las competencias específicas y modulares del Grado de Educación Primaria de la UCO y aquellas básicas que se proponen para el desarrollo del EEES según Pérez, *et al.* 2009



Competencias Específicas y Modulares del Grado en Educación Primaria	Relación con las competencias clave para el EEES
Conocimiento comprensivo, significativo, en un determinado ámbito del saber.	Presente en 52 de las 90 competencias
Competencia para aplicar el conocimiento.	Presente en 41 de las 90 competencias
Competencia para evaluar y valorar de forma crítica los fenómenos habituales en dicho campo de estudio, para elaborar juicios informados.	Presente en 8 de las 90 competencias
Competencia para trabajar y aprender en grupo.	Presente en 4 de las 90 competencias
Competencia para comunicar información.	Presente en 1 de las 90 competencias
Competencia para seguir aprendiendo dentro de dicho ámbito del saber con un elevado grado de autonomía.	Presente en 1 de las 90 competencias

Tabla 17. Resumen de la relación existente entre las competencias específicas y modulares del Grado de Educación Primaria de la UCO y aquellas básicas que se proponen para el desarrollo del EEES según Pérez, *et al.* 2009.

Capacidades que adquirirá el estudiante

La tarea docente de estos profesionales se centra en la formación de niños y niñas de los seis a los doce años y busca la adquisición de las competencias básicas, la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, la potenciación de la tutoría y la orientación educativa del alumnado y la integración de las familias en el proceso educativo. Es por ello el objetivo formar profesionales de la Educación caracterizados, entre otros, por los siguientes rasgos: reflexión, autonomía y responsabilidad, compromiso ético-social, predisposición al cambio, disponibilidad para el trabajo en equipo y dominio de los conocimientos necesarios para cumplir sus funciones como docente.

Impresión general sobre el Plan de Estudios

Una vez visualizada la concreción del EEES en los Grados de Infantil y Primaria de la UCO, a continuación analizaremos la impresión general que tiene el profesorado entrevistado sobre estos nuevos planes de estudio. Todos y todas han impartido docencia tanto en los planes antiguos como en los nuevos, por lo que vivieron en primera persona toda la transición.

Un Plan de Estudios un tanto ambicioso y poco realista

Bolonia es la docencia de otro tipo que al final se ha quedado en docencia de otro tipo pero a la antigua. Ha sido un “totum revolutum” para nada. Un todo cambia para que todo quede igual (Prof. 5- Prim).

Una opinión generalizada por parte del profesorado entrevistado está relacionada con la falta estructural que acompañó al proceso de Bolonia en esta universidad, quedándose finalmente en una modificación que se produjo sobre el papel pero que apenas ha llegado a las aulas. La limitación más significativa a la que hacen referencia



es la elevada ratio que existe, así como aquella relacionada con el mobiliario y la estructura física y espacial de las aulas, no preparadas para el trabajo cooperativo:

Esa idea de pasar de la enseñanza al aprendizaje, para que fuera mucho más constructivo, que el protagonista fuese el estudiante y no el docente, que ellos tuviesen mucho más tiempo de trabajo autónomo, de trabajo en equipo, pero eso necesitaba muchos cambios que creo que algunos no han sido efectivos, que no se han llevado a cabo, y si no se llevan a cabo pues se trata de ir rellenando casillas y no un cambio sustancial de entender que hay que trabajar de otra manera y tiene que cambiar todo. Lo que decimos siempre, pues si ahora tienen que trabajar así pues las sillas y mesas tienen que moverse porque van a tener que trabajar así. Y la ratio tiene que moverse porque van a ser menor también para poder trabajar de otra manera (Prof. 1- Inf).

Volviendo a la ratio, se entiende que ésta es clave para que se pueda llegar a cristalizar todo aquello que defiende este Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) porque apuesta por una enseñanza más personalizada – al concederse determinadas horas del crédito al trabajo autónomo e individual del alumnado fuera del periodo de clases - y un seguimiento más exhaustivo por parte del profesorado. Seguimiento que no existe por no tenerse contemplado desde la normativa un tiempo específico para el mismo:

Ahora tenemos un crédito que son 10 horas, pero que además hay también horas que no son presenciales. Que normalmente el alumno yo creo que las utiliza poco. Entonces como el alumno las utiliza poco, no sé yo esas horas no presenciales son útiles, pero que están fuera del currículum. Son horas que el alumnado utiliza por su cuenta. Son horas de las que siempre hemos estudiado de toda la vida de Dios en nuestras casas, siempre hemos buscado información... pero no noto mucha diferencia. Eso se notaría cuando la organización hubiera sido otra, si hubiéramos tenido menos alumnos, que el profesorado haya podido hacer una continuación de las actividades que el alumno va desarrollando, etc. pero así no (Prof. 4- Prim).

Las expectativas nos las han echado por los suelos. Entonces es verdad que hay asignaturas que sí es verdad que se hacen de otra manera. Si mi asignatura fuera en 4º y no tuviera 60 alumnos, probablemente sería una optativa y probablemente pudiera hacerlo de otra manera. Pero cuando tienes 300 alumnos y un cuatrimestre pues es imposible. Entonces esto al principio nos lo contaron muy bonito y nos contaron que iba a ser de otra manera, pero la realidad es otra (Prof. 4- Prim).

Retomando la información oficial publicada en la web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, para el curso 2021/2022 se han ofertado 200 plazas para el Grado en Educación Infantil y 260 para el Grado en Educación Primaria. Si tenemos en cuenta que cada Grado tiene 3 y 4 grupos respectivamente, estaremos hablando de una media de 67 y de 65 estudiantes por grupo respectivamente y teniendo en cuenta que el reparto de los mismos se haga de manera homogénea. Algo que no ocurre según una de las personas entrevistadas (Prof.1-Inf.) porque en ambos Grados existe un grupo que es bilingüe, entonces ahí se matricula mucho menos alumnado, provocando cierta saturación de estudiantes en el resto de los grupos, llegando incluso a tener unos 70-80 estudiantes por grupo:



Si. Depende de los grupos A, B y C. En el B creo que son unos 40 porque es el bilingüe, en el A deben ser 60 y por la tarde llegamos a tener 70 casi 80 (Prof. 1- Inf.).

La instauración de los Grados de cuatro años, un acierto

Si hay algo que se destaca como positivo es el haber pasado de Diplomaturas (3 años) a Grados (4 años) en las carreras de Magisterio, y el argumento que se sostiene para ello es sobre todo pedagógico, pues el contar con un año más de formación ha permitido prolongar los periodos de prácticas en los centros educativos, así como la elaboración de un Trabajo Fin de Grado que permite al alumnado desarrollar competencias y adquirir determinados hábitos reflexivos que favorecen el desarrollo de las competencias elementales de los Grados.

El hecho de haber tenido un año más creo que ha mejorado significativamente. Sobre todo porque tienen un año más de prácticas, tienen que hacer un trabajo en el que tienen que buscar información, tienen que hacer un marco teórico, tienen que hacer una propuesta de trabajo, tienen que sintetizarlo, exponerlo ante tribunal... entonces creo que en ese sentido hemos mejorado bastante (Prof. 5- Prim).

Autonomía profesional

Las guías docentes son los documentos por excelencia en los que se resume la planificación de las enseñanzas a impartir en cada una de las diferentes asignaturas y cursos de los Grados. Éstas se elaboran a finales de curso por el profesorado encargado en el momento de las mismas y se planifica de cara al siguiente, pudiendo coincidir o no el profesorado que elabora la guía con el que finalmente la lleva a cabo. Éstas suelen tener los siguientes apartados:

- **Denominación de la asignatura** en el que aparecen los datos básicos sobre la misma: Número de créditos ECTS, Porcentaje de presencialidad, Plataforma virtual, Duración, Horas de trabajo presencial, Horas de trabajo no presencial, etc.
- **Datos del profesorado** en el que aparece la relación de profesorado que imparte esta asignatura en los diferentes grados y sus datos de contacto.
- **Competencias** a desarrollar por los y las estudiantes.
- **Objetivos.**
- **Contenidos** teóricos y prácticos.
- **Objetivos de desarrollo sostenible** relacionados con los contenidos.
- **Metodología**, donde se desglosan aquellas adaptaciones metodológicas para el alumnado a tiempo parcial y estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales; Actividades presenciales y Actividades no presenciales.
- **Material de trabajo para el alumnado.**
- **Evaluación**, donde se detalla la relación existente entre competencias a desarrollar y los instrumentos de evaluación (exámenes, prácticas, entrega de trabajos, etc.), y se muestran aclaraciones sobre los instrumentos de evaluación, sobre la manera de proceder para el alumnado a tiempo parcial y con



necesidades educativas especiales, sobre la primera convocatoria y la convocatoria extraordinaria de finalización de estudios, así como los criterios de calificación para la obtención de Matrícula de Honor.

- **Bibliografía básica y complementaria de la asignatura.**

Dependiendo del equipo que elabore la guía, éstas se muestran más o menos flexibles. No obstante todas coinciden en que existen unos criterios mínimos que están presentes en cada uno de los apartados mencionados. Luego, la lectura que cada docente realice de ella depende de sus creencias y de su manera de afrontar la docencia. En los casos del profesorado entrevistado, tenemos dos versiones diferentes sobre este tema. Por un lado existen docentes (**Prof.4-Prim**) que confirman que, aunque la guía docente es algo que está ahí, los y las docentes tienen la autonomía para organizarse y hacer suya la docencia, incidiendo más o menos en determinados temas según vaya surgiendo la necesidad y el interés por parte de los y las estudiantes:

Nosotros tenemos una guía que hemos consensuado el grupo de profesores y lo que viene en la guía aparece en el VERIFICA, eso es así, pero luego los profesores tenemos la autonomía para organizarnos como podamos, y quien quiere pues una parte porque le interesa más pues incide más sobre eso y quien lo cree pues incide más sobre otra cosa. Sobre eso no tenemos un orden rígido. Hombre, tienes que seguir la guía docente (Prof. 4- Prim).

Y por otro lado, existen docentes (**Prof.5 – Prim**) que consideran estos guías como instrumento para el encorsetamiento que limita y presiona la labor docente de cada profesional. Sobre todo cuando se da el caso de que quien la aplica no coincide con quien la ha elaborado.

Las guías son muy rígidas, y luego está esa presión de que si no haces lo que dice la guía te pueden poner una reclamación. Yo me la salto, también te lo digo. Yo hago un plan de trabajo mío. Porque además, tú fíjate, el disparate que es que te digan... la guía la tienes que hacer ahora. Y tú ahora haces la guía y a lo mejor, resulta que en septiembre has tenido una particularidad de x cuestiones de esta vida. Por ejemplo entrar en el equipo decanal... y resulta que la guía que has elaborado la da otra persona, o la das tú, pero resulta que te has encontrado con otra manera... o en ese tiempo, yo soy muy de trabajar bajo presión y hasta que no se acerca la fecha de entrega o de realización no obtengo la productividad máxima. Porque soy así y estoy acostumbrada a esto. Entonces me encorseta mucho la guía (Prof. 5- Prim).

Movilidad

Dentro de los programas de movilidad que se ofertan por parte de la [Oficina de Relaciones Internacionales](#) a los y las estudiantes de Grado de la UCO, destacan los Programas ERASMUS+ y SICUE:

- **ERASMUS+** es el Programa de acción de la Unión Europea en el ámbito de la educación, la formación, la juventud y el deporte. Este programa favorece la movilidad de los jóvenes entre 13 y 30 años que quieran estudiar, realizar prácticas o adquirir nuevas capacitaciones profesionales en países diferentes al



de su lugar de origen. En este sentido, permitirá a entre cuatro y cinco millones de jóvenes europeos trasladarse a otros Estados miembros de la UE e incluirá becas para actividades de voluntariado, así como programas deportivos.

- **SICUE** (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles) es un sistema que permite que el estudiantado de las universidades españolas realice una parte de sus estudios en otra universidad distinta a la suya, con garantías de reconocimiento académico y de aprovechamiento, así como de adecuación a su perfil curricular. En el marco del mismo, la UCO oferta plazas para estancias de estudios en Universidades españolas.

Oportunidad para el contraste, para la experiencia vital

Gran parte del profesorado entrevistado (**Prof. 2-Inf; Prof.3-Inf; Prof.4-Prim; Prof.5-Prim**) asume como valiosa esta experiencia, considerándola como una oportunidad para salir de la *zona de confort* y desarrollar competencias vitales basadas en el contraste y en el cuestionamiento de las propias formas de actuar que en las aulas universitarias son difíciles de adquirir.

[Estos programas de movilidad] te permiten cuestionarte tu propia realidad. Y eso ya, así es súper válido. El cómo se enseñan en otros lugares. Sí, [acudiendo a mi propia experiencia personal], a mi me parece que es uno de los saberes vividos que más valoro (Prof. 2- Inf).

Yo creo que la movilidad es buena, porque la mayoría de los alumnos estudian en su casa, y es tan bueno que salgan de su casa para que vean que la ropa no va al armario planchadita y dobladita, que tú tienes que comprarte tus cosas, etc. Que se den cuenta de ese día a día, que es muy importante, y que tienen que sacar tiempo de su tiempo. Que ahora mismo están en sus casas y lo único que tienen que hacer es estudiar. Entonces es muy importante. Primero por eso, y luego para ver otras culturas y otros idiomas. Eso es muy importante y cada vez lo será más (Prof. 4- Prim.).

Yo creo que es una preparación personal. Yo ya dudo mucho de lo que aprendan ellos. Pero que lo que aprenden allí es interesante estoy segura, y más aún en esta facultad donde llega gente que no han salido de sus casas. Y entonces el estar con otras culturas, el estar con gente diversa. El que se tengan que buscar la vida, el ver cómo son capaces de gestionar todo este tema, me parece que es un aprendizaje vital. Vitalmente me parece un programa fantástico (Prof. 5- Prim.).

Por otro lado, también se hace referencia a la posible relación existente entre el destino elegido por los y las estudiantes y el desarrollo de competencias profesionales. Dependiendo éstas últimas del destino elegido dentro de los diferentes Grados.

Yo creo que un ERASMUS es una experiencia vital que ayuda a la madurez personal a la persona que la hace, sin lugar a dudas, ahora, que contribuya en mayor medida a la adquisición de competencias profesionales, pues no sé, depende del destino. Si el destino es un sitio... por ejemplo nuestros alumnos hace unos años fueron a Reggio Emilia, [y ahí] yo creo que sí. Yo creo que siempre mirar otros contextos y otras realidades siempre te ayuda, te abre los ojos, para ser más críticos con determinados contextos del entorno y para tomar ideas para poder implementarlas, o incluso valorarlas. Ahora, hay sitios a los que se han ido que han sido viajes que no creo que haya tenido



mucha repercusión en la adquisición de competencias profesionales. Así que depende del destino (Prof. 3- Inf).

Crítica al sistema por la falta de aprovechamiento de dichos intercambios

Del mismo modo, algunos de los profesores y profesoras entrevistadas (**Prof.1-Inf;** **Prof.5-Prim**) realizan una crítica al sistema que se establece desde estos programas de movilidad porque no se aprovechan estos intercambios (tanto de quienes llegan a la Universidad de Córdoba desde otras universidades como de quienes se van desde esta universidad a otras extranjeras). Para suplir esto algunos docentes aprovechan sus clases para llevar a cabo estas jornadas de intercambio y de contraste con los y las estudiantes que han vuelto o de aquellos que se encuentran realizando sus estancias aquí y que cursan sus asignaturas. Adquieren especial relevancia aquellas experiencias que provienen tanto de Reggio Emilia (Italia) para la Educación Infantil o Finlandia. Pero también se han vivido intercambios informativos con alumnado procedente de Chile o de China.

Tanto que no es sólo que se muevan, sino que se aproveche esa movilidad. Cada vez que viene alguien, especialmente con Italia, yo intento hacer ese tipo de cosas. Hemos tenido alumnas que han venido de Reggio Emilia y hacemos jornadas internacionales para que los que vienen aquí les hablen y cuenten cosas. Nuestras alumnas que han estado en Finlandia, pues claro que no conocen todo, pero han estado allí. Hay mucho alumnado que ha estado allí y luego no transmite nada aquí. Después de haber estado allí vamos a hacer una mesa redonda (...), os vais a sentar aquí y vais a contar qué habéis hecho allí. Eso creo que es muy rico, pero es verdad que se debería institucionalizar más ese tipo de intercambio. Creo que debería aprovecharse más (Prof. 1- Inf).

Por ejemplo, ahora mismo tenemos una chica de Chile. El año pasado tuvimos otra. De China tuvimos también hace unos años... Algunas que llegan de ERASMUS y vienen para acá y entonces, ese planteamiento dentro del planteamiento que tenemos es mucho más rico. Porque yo [en los seminarios de Practicum] estoy aprendiendo cómo se hace en 14 aulas de mi país, y cómo se hace en un aula de un país extranjero. Entonces yo creo que enriquece aunque haya que ajustar otro tipo de gestiones más académicas. Pero a nivel didáctico y pedagógico es fundamental ese intercambio. Y aunque no tengo estudios científicos que lo comprueben sí que es verdad que hay alumnas que se han ido de ERASMUS y yo las que conozco están todas trabajando (Prof. 5- Prim.).

Currículum

La [Planificación de las Enseñanzas en el Grado de Educación Infantil](#) de la UCO, se distribuye de la siguiente forma:



GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL - PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Tipos de Asignatura	
Formación Básica	100
Obligatorias	60
Optativas	30
Prácticas Externas	44
Trabajo Fin de Grado	6
TOTAL	240

► Primer curso

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
1º	Fundamentos Teóricos e Históricos de la Educación	270045	6	Básica	1er Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
1º	Psicología del desarrollo	100743	6	Básica	1er Cuatrimestre	Programa
1º	Lengua española	100760	6	Obligatoria	1er Cuatrimestre	Programa
1º	Desarrollo del pensamiento matemático	100757	6	Obligatoria	1er Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
1º	Desarrollo de la expresión musical en infantil	100764	6	Obligatoria	1er Cuatrimestre	Programa
1º	Organización de Centros Educativos	270046	6	Básica	2º Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
1º	Psicología de la personalidad	100744	6	Básica	2º Cuatrimestre	Programa
1º	Sociología de la educación	100747	6	Básica	2º Cuatrimestre	Programa
1º	Comportamiento motor en el niño y la niña de 0 a 6 años	100763	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
1º	Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en infantil.	100748	6	Básica	2º Cuatrimestre	Programa

► Segundo curso

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
2º	Diversidad, Convivencia y Educación Inclusiva	270049	4	Básica	1er Cuatrimestre	Programa
2º	Expresión plástica infantil y su didáctica	100765	9	Obligatoria	Anual	Programa
2º	Educación mediática y dimensión educativa de TIC	100753	8	Básica	Anual	Programa
2º	Practicum I	100766	8	Práct. Externa	1er Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
2º	La observación sistemática en el aula de Educación Infantil	100755	6	Básica	1er Cuatrimestre	Programa
2º	Planificación e innovación en Educación Infantil	100751	6	Básica	1er Cuatrimestre	Programa
2º	Psicología de la Convivencia Escolar en Educación Infantil	270050	4	Básica	2º Cuatrimestre	Programa
2º	Literatura Infantil y su didáctica	100762	3	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
2º	Psicología de la Educación	100742	6	Básica	2º Cuatrimestre	Programa
2º	Bases biológicas de la salud	100749	6	Básica	2º Cuatrimestre	Programa



► Tercer curso

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
3º	Prácticum II	100767	18	Pract. Externa	Anual	PrEsp/Pring
3º	Desarrollo de habilidades lingüísticas y sus didácticas	100761	9	Obligatoria	Anual	Programa
3º	Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil	270047	4.5	Obligatoria	1er Cuatrimestre	PrEsp/Pring
3º	Prevención e identificación de los trastornos del desarrollo y de las dificultades del aprendizaje en la etapa infantil	100745	6	Básica	1er Cuatrimestre	Programa
3º	Atención al alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil	100746	6	Básica	1er Cuatrimestre	Programa
3º	Didáctica del medio ambiente en Educación Infantil	100759	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	PrEsp/Pring
3º	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	270048	4.5	Obligatoria	2º Cuatrimestre	PrEsp/Pring
3º	Psicología de la salud	100750	6	Básica	2º Cuatrimestre	PrEsp / Pring

► Cuarto curso

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
4º	Prácticum III	100768	18	Obligatoria	2º Cuatrimestre	PrEsp/Pring
4º	Trabajo fin de grado	100769	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
4º	Estrategias de intervención educativa en la etapa infantil	100754	6	Básica	1º Cuatrimestre	Programa

NOTA: Deben cursarse o reconocerse 30 créditos de optatividad

► Asignaturas Optativas

Curso	Bloque	Nombre	Código	Créditos ECTS	Temporalidad	Guía
4º	B3	La televisión educativa en el aula de infantil	100770	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B2	Respuestas de la Ciencia a las preguntas de los niños y niñas	100771	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B1	Atención Educativa a la Diversidad Cultural	270054	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B3	El juego en Educación Infantil	100773	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B1	Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género y coeducación	100774	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º		Introducción a la Robótica para Educación Infantil	270051	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B2	Taller de Escenografía y Danza Educativa	100776	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B1	La Educación de la voz para docentes	100777	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º		Idioma Extranjero para el Profesorado de Educación Infantil	270052	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B2	Efectos psicológicos, sociales y emocionales de la Terapia Musical	100778	6	2º Cuatrimestre	Programa
4º	B1	Educación para la salud y el consumo	100779	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B3	Educación Patrimonial	270053	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B3	Artesanía contemporánea y la Educación Infantil	100781	6	2º Cuatrimestre	Programa
4º	B2	Literatura, Cine y Educación	100783	6	1º Cuatrimestre	Programa
4º	B1	Religión, cultura y valores	100784	6	2º Cuatrimestre	Programa



La [Planificación de las Enseñanzas en el Grado de Educación Primaria](#) de la UCO, se distribuye de la siguiente forma:

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA - PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Tipos de Asignatura	
Formación Básica	60
Obligatorias	100
Optativas	30
Prácticas Externas	44
Trabajo Fin de Grado	6
TOTAL	240

► Primero

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
1º	Psicología de la Educación y del Desarrollo	100801	9	Básica	Anual	Programa
1º	Organización de centros educativos	272061	4,5	Básica	2º Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
1º	El conocimiento del medio natural	100809	6	Obligatoria	1º cuatrimestre	Programa
1º	Fundamentos teóricos e históricos de la educación primaria	272060	4,5	Básica	1º cuatrimestre	PrEsp/PrIng
1º	Principios del lenguaje y Lengua española	100820	6	Obligatoria	1º cuatrimestre	Programa
1º	Sociología de la Educación	100807	6	Básica	1º cuatrimestre	Programa
1º	El conocimiento del medio social y cultural	100812	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
1º	Matemáticas	100815	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
1º	Educación Musical en Primaria	100822	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
1º	Métodos de investigación educativa y aplicaciones de las TIC	100806	6	Básica	2º Cuatrimestre	Programa

► Segundo

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
2º	Planificación e Innovación en Educación Primaria	100803	9	Básica	Anual	Programa
2º	Diversidad, Convivencia y Educación Inclusiva	272062	4,5	Básica	1er Cuatrimestre	Programa
2º	Prácticum I	100826	8	Obligatoria	1er cuatrimestre	PrEsp/PrIng
2º	Psicología de la Personalidad	100802	6	Básica	1er cuatrimestre	Programa
2º	Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria	100808	6	Básica	1er cuatrimestre	Programa
2º	Didáctica de las operaciones numéricas y la medida	100816	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
2º	Educación plástica y visual	100823	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
2º	Formación literaria y literatura infantil	100821	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
2º	Educación Mediática y aplicaciones didácticas de las TIC	100824	4	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
2º	Psicología de la Convivencia Escolar en Educación Primaria	272063	4,5	Básica	1er Cuatrimestre	PrEsp/PrIng



► Tercero

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
3º	Practicum II	100827	18	Obligatoria	Anual	PrEsp/PrIng
3º	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	100811	9	Obligatoria	Anual	PrEsp/PrIng
3º	Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	100810	9	Obligatoria	Anual	PrEsp/PrIng
3º	Didáctica de la Geometría y la Estadística	100817	6	Obligatoria	1er cuatrimestre	Programa
3º	Didáctica de la Lengua y la Literatura	100819	6	Obligatoria	1er cuatrimestre	Programa
3º	Idioma extranjero para el profesorado de primaria (Inglés)	100818	6	Obligatoria	2º cuatrimestre	Programa
3º	Idioma extranjero para el profesorado de primaria (Francés)	100928	6	Obligatoria	2º cuatrimestre	Programa
3º	Didáctica de la Educación Física	100825	6	Obligatoria	2º cuatrimestre	PrEsp/PrIng

► Cuarto

Curso	Nombre	Código	Créditos ECTS	Carácter	Temporalidad	Guía
4º	Practicum III	100828	18	Obligatoria	2º Cuatrimestre	PrEsp/PrIng
4º	Trabajo de Fin de Grado	100829	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre	Programa
4º	Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria	100813	6	Obligatoria	Anual	PrEsp/PrIng

NOTA: Deben cursarse o reconocerse 30 créditos de optatividad

► Asignaturas Optativas

Curso	Mención	Nombre	Código	Créditos ECTS	Temporalidad	Guía
4º	Ed Física	Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas	100830	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Ed Física	Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico	100831	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Ed Física	Actividades Físicas Creativas y Comunicativas	100832	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Ed Física	Educación Física y Salud	100833	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Ed Musical	El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares	100834	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Ed Musical	Formación auditiva y expresión vocal	100835	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Ed Musical	Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar	100836	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Ed Musical	Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa	100837	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	El desarrollo de la competencia multilingüe-multicultural (Inglés)	100838	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua (Inglés)	100839	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	Lengua Extranjera para el Aula (Inglés)	100840	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente (Inglés)	100841	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	El desarrollo de la competencia multilingüe-multicultural (Francés)	100929	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua (Francés)	100930	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	Lengua Extranjera para el Aula (Francés)	100931	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Leng. Extranjera	Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente (Francés)	100932	6	1er Cuatrimestre	Programa



4º	Necesidades Educativas Específicas	Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas	100842	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Necesidades Educativas Específicas	Trastornos de Conducta y de la Personalidad	100843	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Necesidades Educativas Específicas	Intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje	100844	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Necesidades Educativas Específicas	Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	100845	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Optatividad General	Medio Social y Cultural Español: Geografía, Instituciones y Pensamiento Contemporáneo	100846	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Optatividad General	Psicología de los grupos	100847	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Optatividad General	Educación permanente	100848	6	1er Cuatrimestre	Programa
4º	Optatividad General	El mensaje cristiano	100849	6	1er Cuatrimestre	Programa

En relación estos currículum o Plan de Estudios ofertado para los Grados de Infantil y Primaria el profesorado entrevistado habla de carencias importantes dentro de los contenidos de las asignaturas que se ofertan en ambos Grados. De hecho se habla de la carencia formativa en temas como:

- Convivencia
- Interculturalidad
- Género
- Estrategias metodológicas (que no el uso de herramientas TICs) desde un enfoque más pedagógico
- Una comprensión más profunda de la infancia como etapa evolutiva y cultural
- Neurociencias y neuroeducación como estudios que permiten al profesorado conocer en mayor profundidad el funcionamiento cerebral

Entonces, básicamente, como pilares fuerte fuertes, pondría: el tema de convivencia, el tema de multiculturalidad, el tema de género, el tema de las nuevas tecnologías y también creo que es muy importante el tema de las metodologías de aprendizaje y también los enfoques psicológicos. Yo creo que conocer cómo los niños y niñas aprenden te permite adaptar que tu metodología se acomode a la manera de entender los niños y las niñas (Prof.3-Inf.).

Yo ahora mismo cambiaría muchísimo. Introduciría nuevos temas como los de neurociencias, neuroeducación, que no es que sea la panacea, pero habría que, por lo menos poner alguna optativa de ese aspecto. Que los docentes conocieran el funcionamiento cerebral. En infantil sí que hay muchas cosas de comportamiento motor, de salud y tal, y sin embargo en primaria no hay nada. Parece que el niño de primaria ya sabe. Entonces pues habría que poner en primaria alguna cuestión de este tipo y quitar algunas cuestiones que no sé para qué sirven, o sirven menos. Y luego, por ejemplo, el tema de robótica pues también me parece interesante (Prof. 5- Prim).

Otra cuestión que emerge relacionada con el tema de las asignaturas es la necesidad de replantear el orden de aparición de algunas de ellas (por ejemplo la Organización de Centros Educativos) en el Plan de Estudios de los Grados de Infantil y Primaria. En el momento actual en ambos Planes de Estudio se encuentran en el 1º curso y, según una de las personas entrevistadas (Prof.5-Prim) quizás sea demasiado temprano para que



el alumnado de este curso pueda llegar a comprender la complejidad de la misma, por lo que se propone atrasar dicha asignatura en el tiempo.

Hay algunas [asignaturas] que se podrían cambiar. Por ejemplo, organización en 1º... a ver, ellos en 1º no se enteran de nada. Yo la pondría en 3º o en 2º. Es que antes las teníamos en 2º, didáctica y organización. Revisamos el Plan de Estudios y las cambiamos a 1º porque hicimos una tontería muy gorda (...) Porque luego los coges en el máster, en 5º de grado como digo yo, y sí que se enteran de lo que es la organización (Prof. 5- Prim.).

Cualidad de las asignaturas ofertadas

Si analizamos la cualidad de las asignaturas ofertadas o, lo que es lo mismo, la naturaleza formativa que presentan, podríamos considerar que existen tres categorías que hemos denominado como: Asignaturas de fondo pedagógico; Asignaturas de fondo psicológico; y Asignaturas de especialidad (dedicadas al conocimiento de los contenidos disciplinares: matemáticas, lengua, medio social y natural, música, lengua extranjera, religión, etc.). Tras hacer un breve estudio de los títulos de las mismas hemos elaborado la siguiente tabla (Tabla 18) en la que se sintetizan la distribución de las mismas a lo largo de los diferentes cursos académicos en ambos grados, permitiéndonos así hacer una idea del peso de cada naturaleza formativa.

Grado en Educación Infantil	
1º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	4/10
Asignaturas de especialidad	4/10
Asignaturas de fondo psicológico	2/10
2º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	5/10
Asignaturas de especialidad	2/10
Asignaturas de fondo psicológico	3/10
3º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	1/8
Asignaturas de especialidad	4/8
Asignaturas de fondo psicológico	3/8
4º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	2/3
Asignaturas de especialidad	-
Asignaturas de fondo psicológico	1/3
Optativas	
Asignaturas de fondo pedagógico	5/15
Asignaturas de especialidad	10/15
Asignaturas de fondo psicológico	-
Grado en Educación Primaria	
1º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	4/10
Asignaturas de especialidad	5/10
Asignaturas de fondo psicológico	1/10
2º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	5/10
Asignaturas de especialidad	3/10
Asignaturas de fondo psicológico	2/10



3º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	1/8
Asignaturas de especialidad	7/8
Asignaturas de fondo psicológico	-
4º Curso	
Asignaturas de fondo pedagógico	2/3
Asignaturas de especialidad	1/3
Asignaturas de fondo psicológico	-
Optativas	
Asignaturas de fondo pedagógico	1/24
Asignaturas de especialidad	18/24
Asignaturas de fondo psicológico	5/24

Tabla 18. Resumen de la relación existente entre las asignaturas ofertadas en cada uno de los cursos de los Grados en Infantil y Primaria y la naturaleza formativa de las mismas.

Con esto se puede ver que en gran parte de los cursos de ambos grados prevalecen las asignaturas pertenecientes a las distintas especialidades sobre aquellas que son de carácter pedagógico o psicológico. No obstante, la única docente especialista entrevistada (**Prof.4-Prim**) argumenta - basándose en las demandas de los y las maestras que están en ejercicio - la necesidad de ampliar el tiempo dedicado a las asignaturas de especialidad (conocimiento del contenido) y confiesa haberse sentido algo confusa cuando, tras pasar de los tres a los cuatro años de duración del Grado, no se amplió el tiempo de dedicación a este tipo de asignaturas.

*Yo, teniendo en cuenta de que soy bióloga, considero que haría falta más contenidos. Porque yo veo que es muy importante que los alumnos conozcan cosas para que luego se puedan hacer actividades. Entonces yo creo que las didácticas son importantes, pero las didácticas, en general, se hacen demasiado porque están las didácticas específicas, y luego das algo de didáctica y no lo saben (**Prof. 4- Prim**).*

*Pero nosotros pensamos que cuando pasamos de los 3 a los 4 años se iba a hacer un aumento, porque tuvimos mucha relación con los maestros y porque un maestro - que es el que está en la escuela - es el que te dice lo que hace falta, entonces yo creo que ahí lo que ellos nos dijeron es que hace falta más contenidos. Y de eso estoy convencida de que hacen falta más contenidos (**Prof. 4- Prim**).*

Por lo que se da a entender, según otros testimonios, esta distribución de asignaturas, departamentos y áreas entre los diferentes cursos de los Grados supuso una importante lucha de intereses en la universidad hasta que se llegó a la distribución que se ha compartido anteriormente.

*Nuestro Plan de Estudios fue... de hecho dijeron que las áreas desaparecían, entonces nos tiramos al monte de que no había áreas, y era todo estupendo, pero cuando lo tuvimos todo montado llegaron las áreas. Entonces ya fue una lucha a muerte. Después nos dimos cuenta de que había sido un engaño y pues no... (**Prof. 5- Prim**).*

Metodología

La instauración del Plan Bolonia en las universidades andaluzas supuso una época de cambios en los hábitos del profesorado universitario. El desdoble de los grupos dentro



de la franja horaria de cada asignatura supuso para el profesorado tener que pensar en actividades prácticas que se relacionasen con los contenidos teóricos que se trabajaban en sus asignaturas, por lo que dentro de las comisiones para la instauración de los nuevos grados que se crearon en las facultades se crearon numerosas guías y propuestas formativas. Según una de las personas entrevistadas (**Prof. 2-Inf**) este cambio trajo consigo una necesidad de hacer las cosas de manera diferente y por ende, esto provocó una necesidad formativa en la que participó la mayor parte del profesorado universitario.

Creo que todo el mundo nos hemos preocupado por aprender nuevas cosas. Recuerdo cuando empezó el Plan Bolonia, que nos hacían cursos de formación y empezas a descubrir cosas, y no tiene nada que ver con cómo me daban a mi las clases. Y las primeras que yo daba. O sea, que sí, yo creo que hay experiencias súper interesantes que estamos todos poniendo en marcha [y que sobre todo salen de] los PIE (Proyectos de Innovación Docente) (Prof.2-Inf.).

Pérez *et al.* (2009) proponen en sus guías sobre la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior una serie de principios metodológicos así como estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden facilitar el desarrollo de competencias en el alumnado universitario, estos son:

- **Resaltar la primacía de la actividad del aprendiz:** *Learning by doing* (Dewey). El aprendizaje debe basarse en la investigación guiada más que en la transmisión de información.
- **Autenticidad:** Primero las vivencias después las formalizaciones e implicar a los aprendices en actividades con sentido en tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales. Lo importante no es solo la cantidad de prácticas sino el tipo de prácticas.
- **Participación**, en el sentido de que los docentes compartan los criterios con los estudiantes, que dialoguen sobre las expectativas, los objetivos y finalidades, así como sobre los criterios que orientan su enseñanza y su evaluación de los aprendizajes.
- **Reforzar la autoestima y ofrecer confianza.** Dedicar tiempo a crear un clima de confianza en el grupo no es perder el tiempo, sino potenciar las posibilidades futuras de aprendizaje relevante.
- **Primar la comunicación**, pues ninguna idea se forma de manera completa hasta que no se formula explícitamente en la comunicación oral o en la comunicación escrita.
- **Fomentar el uso de las TICs** de manera creativa.
- Reflexión, autonomía y responsabilidad, fomentando la reflexión en voz alta, observar y analizar en grupo las razones de las actuaciones y comportamientos de cada uno de sus miembros, estimular la autoevaluación de los estudiantes, de sus actividades, proyectos, trabajos, intervenciones, formas de estudiar y modos de comunicar.
- **Proponer la cooperación como estrategia didáctica privilegiada**, pues el aprendizaje se enriquece en contextos en los que los aprendices establecen



relaciones de apoyo, tienen una sensación de propiedad y control de los propios procesos de aprendizaje y pueden aprender de y con otros.

Estrategias metodológicas

De los principios anteriores pueden derivarse múltiples estrategias didácticas, no obstante cabría resaltar que lo primero que sostienen estos principios es que exista una **pluralidad metodológica**, puesto que no es probable que un método de enseñanza concreto sea eficaz y adecuado para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito del conocimiento. En esta universidad (UCO), dos de las personas entrevistadas (**Prof.2-Inf. y Prof.3-Inf.**) habla sobre ésta pluralidad en el sentido anteriormente expuesto.

Es que no todo puede ser trabajo en equipo y no todo puede ser trabajo en solitario. No todo puede ser biblioteca ni todo puede ser calle. Que se necesitan momentos de reflexión y momentos para combinar todo eso (Prof.2-Inf.).

Yo ofrezco una pluralidad metodológica, porque considero que cada objetivo, que cada actividad, necesita una manera de ser trabajada, y por eso entiendo que una conferencia, una clase magistral, si es buena es muy buena y no creo que haya que erradicarla, y considero que, bueno, por ejemplo, un seminario, una situación en pequeño grupo facilita la comunicación y es bueno. El trabajo en pequeño grupo es bueno. Yo no tengo una tipología única de agrupamiento. Yo creo que los objetivos te dan pie a las actividades y las actividades a los agrupamientos. Los agrupamientos te permiten el abordaje de los contenidos (Prof.3-Inf.).

Y con respecto al espectro de formatos didácticos que menciona el profesorado entrevistado declarativamente destacamos los siguientes:

- **Estudios y presentaciones de casos, problemas, historias, relatos, simulaciones, role playing.** Son herramientas de extraordinario valor para entender la complejidad, la integración de aspectos, la unidad y diversidad de la vida, las relaciones entre las partes y el todo y el sentido ambiguo y a veces contradictorio de muchos procesos y fenómenos humanos o naturales. Una de las docentes entrevistadas (**Prof.1-Inf.**) hace referencia a una propuesta denominada “PechaKucha”. Se trata de un formato de presentación en la cual se expone un tema de manera sencilla en informal mediante 20 diapositivas mostradas durante unos 20 segundos cada una. Esta presentación permite preparar, sintetizar y comunicar información.

Otros años hemos hecho una actividad que se llama “PechaKucha” que se trata de buscar referentes de la educación infantil y sobre ellos intentar hacer una presentación final, así también tienen esa parte de exposición pública (...). Y sobre ese referente buscar todo lo que ha aportado a la educación en general y a la educación infantil en particular (Prof.1-Inf.).

También se hace referencia (**Prof. 1-Inf.**) a las reflexiones personales o diarios que se mediatizan en un *portfolio* por parte de cada estudiante o de cada grupo.



De las cosas que hemos hecho en clase, pues hacer reflexiones sobre eso que han hecho. A veces se llama diario, a veces portafolio... Entonces sería hacer un diario en grupo, de lo que vamos haciendo en clase (Prof.1-Inf.).

La tertulia pedagógica dialógica también supone otra estrategia que se utiliza en algunas aulas de la UCO (Prof.5-Prim.)

La tertulia pedagógica dialógica. Esa la he llevado a cabo en varios cursos y además la presentamos en un congreso y la gente estaba muy satisfecha de ese tipo de experiencias (Prof.5-Prim.).

- **Aprendizaje basado en problemas o en proyectos**, pequeños grupos de discusión, trabajos de campo, investigaciones, experimentaciones, innovaciones reales o virtuales. Cuanto más cambiantes sean los contextos de uso del conocimiento, más necesaria es la reflexión y por tanto más necesario será afrontar el aprendizaje como un problema y no como un mero ejercicio. Según una de las docentes entrevistadas (Prof.4-Prim.) en esta universidad existen experiencias de aprendizaje universitario basado en el trabajo por proyectos. También otra de las docentes (Prof.1-Inf.) relata brevemente cómo los lleva a cabo en su propia docencia.

Hay asignaturas que sí y asignaturas que no. Se está trabajando mucho por proyectos, se está trabajando mucho con el portafolios, se está trabajando mucho con el diario, pero hay asignaturas que sí y otras asignaturas que no. Depende de lo que sea, de los intereses y de la madurez que tenga el alumnado. No es lo mismo que está en 1º que un alumno que esté en 3º o en 4º (Prof.4-Prim.).

Nosotros trabajamos por proyectos, entonces tienen que seguir un manual que tenemos sobre proyectos de trabajo y crear en grupo un proyecto, imaginarse cómo tendría que ser un proyecto, hacer proyectos que ya están hechos y luego hacer seguimiento de la asignatura (Prof.1-Inf.).

- **Aprendizaje-Servicio**, propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje aplicado en un servicio a la comunidad. Contiene diferentes fases, desde la búsqueda de alianzas y de necesidades, hasta diseño de propuesta, desarrollo y evaluación tanto del servicio como de los aprendizajes. En el siguiente fragmento se puede ver cómo una de las personas entrevistadas (Prof.2-Inf.) relata el proceso a través del cual decidió pasar del trabajo documental a la vivencia de los aprendizajes a través de una propuesta basada en esta metodología de Aprendizaje-Servicio.

Empezamos porque, en los primeros años que empezó la asignatura, los alumnos tenían que elaborar un Plan de Convivencia, y nos dimos cuenta que lo copiaban. Entonces lo que hicimos es que al siguiente año les pedimos que cogieran tres Planes de Convivencia de Internet y los compararan. Para ellos era como un aburrimiento (...). Así que dijimos de saltar del documento a la vivencia. Entonces que salieran del aula, y al principio no lo llamábamos ApS. No nos atrevíamos a llamarlo así. Lo que tienen que hacer es: (1) Identificar una problemática social, y eso lo hacen contactando con una organización social de la ciudad; (2) Indagan sobre esa problemática y diseñan una



intervención, o sea, es como la devolución. Un servicio y la comunidad, y ese servicio lo pueden hacer, o bien con esa organización social, o bien de sensibilización a la comunidad universitaria, y todo eso tiene como un proceso sistemático de selección de tema, análisis, reflexión, etc. (Prof.2-Inf.).

- **Espacios de intercambio, foros, seminarios abiertos, grupos esporádicos de discusión, lluvia de ideas.** Experiencias así, basadas en un clima de confianza y en un contexto cultural elevado en la universidad son los mejores requisitos para el desarrollo óptimo del aprendizaje experiencial. Para dos de las profesoras entrevistadas (**Prof.2-Inf.; Prof.3-Inf.**), este tipo de propuesta es fundamental en la universidad, por lo que en sus clases procura establecer foros de discusión en los que los y las estudiantes interactúan con distintos perfiles sociales y profesionales, de diversas generaciones, que les aportan contraste y les permiten abrir nuevos horizontes en su formación.

Entonces aquí sólo ves estudiantes, pero cuando se tratan de experiencias de Aprendizaje-Servicio, los alumnos entran en contacto con organizaciones sociales de distintas tipologías. Entonces quizás lo que echo de menos aquí es que estas interacciones sean sólo ente iguales, sino que impliquen a la comunidad, a la escuela, en otros contextos y con otras gentes, de otras generaciones (Prof.2-Inf.).

Yo normalmente en las clases procuro trabajar de manera cooperativa, hacer seminarios, utilizo mucho el debate, la mayéutica, y la interacción teoría-práctica y práctica-teoría. Entonces yo aquí echo en falta situaciones muy ricas que yo vivo afortunadamente en el Practicum que son las maestras, las tutoras profesionales, junto con nosotras y los estudiantes debatiendo, confrontando y reflexionando colaborativamente (Prof.3-Inf.).

Dificultades con el trabajo cooperativo

A pesar de conocer la potencialidad pedagógica del trabajo cooperativo, varias personas entrevistadas (**Prof.4-Prim. y Prof.5-Prim.**) mencionan las dificultades con las que se encuentran cuando se proponen llevar a la práctica esta estrategia. Por una parte aparece el tema de quienes no se implican en el trabajo y dejan que otros compañeros y compañeras lleven el *grosso* de las tareas suponiendo un desgaste para los mismos; y por otra parte también emerge la falta de cultura cooperativa que existe entre el alumnado porque al final en lugar de la búsqueda de consenso, éste se limita a llevar a cabo una suma de partes individuales, perdiendo así el sentido de esta estrategia de aprendizaje.

Trabajo en grupo sí que se hacen aquí muchos trabajos. En 1º no se hace tanto, pero en 2º para arriba sí que hacen mucho. Que luego muchas veces hay también problemas con los grupos de trabajo porque algunos se escaquean y entonces la gente que trabaja se queja de la gente que no trabaja (Prof.4-Prim.).

Porque es verdad que el trabajo cooperativo, el trabajo en grupo es interesante pero se está desvirtuando todo lo que supone aprendizaje cooperativo porque al final se queda en suma de partes en lugar de la búsqueda del consenso (Prof.5-Prim.).



Metodología tradicional

Para finalizar con este apartado de metodología, cabría considerar que las experiencias anteriormente citadas suponen una parte de lo que se hace en esta facultad. También existen experiencias más “tradicionales” que, como se sobreentiende que funcionan se van manteniendo a lo largo de los años. Como la que relata esta persona entrevistada (**Prof.4-Prim.**) en la que detalla lo que hace en las prácticas, en los exámenes, cómo trabaja con la plataforma Moodle y para qué utiliza el alumnado las tutorías individuales.

*Entonces luego lo que intentamos en las prácticas es que lo vean para que así queden más claras las cosas. En los exámenes pues intentamos que relacionen unas cosas con otras. Luego, a la hora de hacer la presentación del trabajo, les pedimos una presentación breve de una página nada más porque es que te vienen 300 de una vez. Pues intentamos que utilicen las Nuevas Tecnologías. Entonces preparamos el Moodle, tienen que subir el trabajo al Moodle, tienen que intentar explicar con sus palabras lo que han visto en la práctica. Algunas veces se han enterado y otras veces no. Normalmente lo corregimos y lo devolvemos. Si queda alguna duda luego vienen a preguntar. Las tutorías las utilizan escasamente para resolver dudas, porque les da vergüenza, parece como que si vienen es como si demostraran que no se enteran... en fin (**Prof.4-Prim.**).*

Evaluación

Según Pérez *et al.* (2009) hasta el momento hemos estado muy preocupados con calificar y con desarrollar técnicas de evaluación sumativa para informar de modo más fiable y válido a los aprendices y a instancias externas sobre el rendimiento alcanzado por nuestros estudiantes. Esto ha llevado a la preeminencia del examen como instrumento privilegiado de evaluación. Los exámenes convencionales se caracterizan porque son iguales para todos los estudiantes y miden un tipo de conocimiento individual, por lo general de reproducción de datos, en un momento concreto. Son una tarea congelada en el tiempo que se centra en la puntuación final y no en la manera que el estudiante ha llegado a esa respuesta. Los exámenes no favorecen que los estudiantes demuestren todas las dimensiones de lo que han aprendido. De hecho, la mayoría de los exámenes requiere sólo competencias de nivel inferior, como la memorización y la reproducción, ignorando otras de orden superior o de segundo orden como el análisis, la síntesis o la reflexión. Además, en gran medida sólo tienen en cuenta la dimensión cognitiva, el conocimiento aprendido, desconsiderando su aplicación así como otras dimensiones no cognitivas como los valores, las actitudes o las motivaciones. Por otra parte, promueven una motivación extrínseca, animando la adquisición de conocimientos por su valor de cambio por notas (Hipkings, 2007).

Las personas entrevistadas para este estudio que imparten docencia en Grado (**Prof.1-Inf.; Prof.2-Inf.; Prof.4-Inf.**) contemplan el examen como uno – que no el único - de los procedimientos de evaluación en sus asignaturas. Según las guías de sus respectivas asignaturas, éste procedimiento va acompañado con la calificación de otros trabajos, como el debate, el proyecto de trabajo grupal, la exposición oral, el Portafolios, los informes/memorias de las prácticas, o las prácticas en el laboratorio. No obstante,



cuando se hace referencia a la evaluación en la entrevista, todas ellas hacen referencia al examen.

Intentamos que el examen tenga poco peso. Porque hacemos un examen tipo test, con unas preguntas, y en estas últimas ediciones de la asignatura ha contado con un 30% y es un poco para tener algo que sea lo más objetivo posible de valoración, y que sea la única parte individual, también porque además hay mucho trabajo en grupo. Entonces se procura que sean preguntas de verdadero-falso y nos esforzamos mucho en ese examen. Que tengan conceptos importantes de la asignatura que, al menos, ese día del examen digan: es verdad que esto es así, o qué mal, esto no puede ser así, es justamente lo contrario. Pero el resto ellos tienen que hacer un proyecto de trabajo (Prof.1-Inf.).

Eso es lo peor de todo. Pues hacemos el examen, el trabajo de ApS y participación en clase. El porcentaje ha ido variando. Pero el examen al final cuenta el 50%, el trabajo el 40% y la participación en clase el 10% (Prof.2-Inf.).

Pues mira, la evaluación [el examen] yo intento hacerla como todo el mundo, lo mejor que puedo, con distintos tipos de preguntas para que no sea todo lo mismo. El examen es un examen breve porque es una hoja por un lado y por otro. Entonces ahí intento preguntarles conceptos porque luego les cuesta muchísimo trabajo definirlos. Les pregunto entre diferencias entre unos grupos y otros, que también les cuesta mucho y se lo aprenden de memoria (...). Luego comparar unos grupos con otros... en fin que intento ponerles preguntas variadas para que, en unas preguntas pueda valorar unas cosas y en otras preguntas pueda valorar otras. Entonces hay personas que lo hacen perfecto y otras pues que no (Prof.4-Prim.).

Esto puede suponer la evidencia de que, a pesar de que se ha complementado esta estrategia con otras más formativas y menos sumativas, el examen sigue estando presente dentro de la evaluación del aprendizaje universitario. No obstante, del mismo modo se demuestra cómo se están empezando a aplicar otras estrategias basadas en el modelo de desarrollo de competencias que defiende el Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, no serviría de nada poner en práctica las metodologías planteadas en el apartado anterior si no se cambian los métodos de evaluación convencional. Por tanto, se entiende que la evaluación debe ser una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, definida de forma coherente con las finalidades que los y las docentes universitarias se proponen desde el inicio del mismo.

Practicum

Según el [Reglamento 39/2021 de Prácticas Académicas Curriculares de las Titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación](#), la formación práctica de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria constituye un pilar fundamental de su formación inicial. Conscientes de ello, en el curso 2010-2011, coincidiendo con la implementación en la Facultad de Ciencias de la Educación de los nuevos grados de Educación Infantil y Primaria, se inició un nuevo proyecto de Practicum basado en tres principios fundamentales:



- La coordinación y el trabajo colaborativo entre el profesorado involucrado en el proyecto.
- La reflexión compartida de experiencias entre el alumnado.
- El estrechamiento de lazos entre el profesorado de la Facultad y los profesionales de los centros educativos y demás entidades colaboradoras relacionadas con la Educación Social y la Psicología.

El que nuestro alumnado tenga la oportunidad de compartir experiencias prácticas enriquecedoras se hace posible a través de una dinámica de seminarios que, perfectamente planificados y pautados, abordan diferentes aspectos de interés para la futura práctica profesional de los y las estudiantes, a través de una metodología basada en el trabajo colaborativo. La mayoría de estos seminarios se desarrollan a nivel de tutoría académica y en ellos participan, además del tutor o tutora y un número aproximado de 15 estudiantes, uno o dos profesionales relacionados con el ámbito de cada titulación, que aportan una rica e interesante perspectiva formativa a las sesiones de trabajo. Entre otras cosas, en estos seminarios se parte de la reflexión antes de pasar a la acción para volver a reflexionar tras esta.

Además de estos seminarios tutoriales, se desarrollan otros seminarios grupales centrados en cuestiones de interés general para cada título, tales como la empleabilidad, el emprendimiento, el uso de las TIC, la convivencia escolar y social, la evaluación, aspectos deontológicos o la intervención basada en la evidencia. Estos seminarios son impartidos por personas expertas y en ellos participa todo el equipo tutorial del Prácticum de cada titulación, junto con el estudiantado.

Este modelo de Prácticum basado en un aprendizaje eminentemente experiencial hace que se produzca una verdadera fusión entre la teoría y la práctica, de la que no solo se beneficia el alumnado, sino los propios tutores y tutoras, quienes a través de sus funciones tienen oportunidad de no perder el contacto con la realidad actual de la educación infantil y primaria, de la educación social y de la psicología, algo fundamental en una sociedad como la nuestra que evoluciona a un ritmo tan acelerado.

A continuación se muestra de manera categorizada el cómo se canaliza este sistema que nació en el contexto de instauración del modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el contexto de esta universidad (UCO). Mucha de la información está extraída del testimonio del profesorado entrevistado.

Temporalización y planificación de los Practicum I, II y III

El Practicum supone una secuencia formativa que se inicia en 2º curso y finaliza en 4º de las titulaciones de Grado. La distribución temporal de los mismos sigue el siguiente protocolo:

- [Practicum I](#), 4 semanas, entre noviembre y diciembre.
- [Practicum II](#), 6 semanas, entre enero y marzo.
- [Practicum III](#), 8 semanas, entre marzo y mayo.



Durante los tres periodos de prácticas se realizan un total de cuatro seminarios, en ellos participan el/la tutor/a académico/a y el/la tutor/a profesional (18 alumnos/as) con una dedicación de 4 horas, ajustándose al calendario previsto. Estos seminarios se realizan en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Recorrido general de todo el Practicum en la UCO

Uno de los docentes entrevistados (**Prof.6-Prim.**) realiza una descripción detallada del enfoque de los tres Prácticum en las carreras de Educación. En ellos se procura pasar desde la observación hasta la planificación-acción-reflexión, siguiendo una lógica de andamiaje y complejidad progresiva.

La idea es que en los cinco meses que ellos están [en las prácticas, desde las de 2º hasta las de 4º], que atraviesen y que vean al recorrido del curso escolar. Lo ideal es que inicien en septiembre, pero es imposible. Y después en temáticas vamos profundizando, primero en observación de convivencia, de familias, de organización de centros... entonces existen distintas dimensiones a trabajar en cada uno de los Practicum. En el Practicum I son cuatro dimensiones muy específicas que están relacionadas con las asignaturas que han visto hasta ese momento. Todavía no han visto nada de planificación. Luego en 2º cuando tocan la planificación pues la primera parte es continuación de lo que han hecho en el PI, de manera que los primeros 15 días organizan esa parte para que vean en qué centro están y por otro lado, lo que hacen es observar la planificación del docente para ellos después puedan hacer una intervención. Les planteamos que tiene que ser una cosa pequeñita y les metemos pues convivencia, atención a la diversidad, alumnado, inclusión y necesidades educativas... y en PIII es, como el II pero en gordo. Es decir, ahora vamos a meternos de lleno en el centro y en el aula y vamos a ver cómo el profe plantea un mes entero de planificación con todo lo que tiene, y tú vas a ir pensando el que vas a hacer y todo eso es lo que vamos compartiendo en cada seminario. Uno de análisis, otro de diseño, otro de intervención, otro de convivencia... El planteamiento es que a lo largo de los 10 seminarios que tienen, hayan visto cada uno de estos ejes. Observación hay siempre, intervención hay siempre, pero una intervención más evaluada y pensada es a partir de II y III, es un poco con lo que intentamos cubrir el abanico de posibilidades (Prof. 6-Prim.).

En la normativa oficial de la Facultad de Educación de la UCO, esta secuencia aparece descrita de la siguiente forma:

- El **Practicum I** enfatiza las tareas de **observación, registro y análisis reflexivo** de situaciones educativas recogidas por el alumnado (...). Se han seleccionado una serie de dimensiones de análisis para focalizar la atención de este primer periodo de prácticas (cuatro semanas):
 - 1º Dimensión: Entorno/Contexto
 - 2º Dimensión: Escuela
 - 3º Dimensión: Alumnado
 - 4º. Dimensión: Familias
- El **Practicum II** enfatiza en las tareas de **observación, registro, participación y análisis reflexivo** de situaciones educativas. De todas ellas deberá dar cuenta en los documentos de recogida de información. Las dimensiones de análisis reflexivo propuestas para este Practicum II son dos:



- 1º Dimensión: Contexto
- 2º Dimensión: Escuela

Para analizar y reflexionar sobre las distintas situaciones, será indispensable que cada estudiante haga operativo los conocimientos adquiridos hasta la fecha en las diferentes asignaturas que han cursado y que están cursando en el año académico en el que se realizan las prácticas.

- El **Practicum III** enfatiza en las tareas de **observación y análisis reflexivo de las situaciones educativas, planificación e intervención** tomando como referentes las siguientes dimensiones:
 - 1º Dimensión: Elementos curriculares de la planificación
 - 2º Dimensión: Estrategias y medidas específicas de carácter educativo de atención a la diversidad
 - 3º Dimensión: Convivencia e igualdad
 - 4º Dimensión: Relación e interacción con las familias y del contexto

Seminarios heterogéneos y temática en los que participan tutoras académicas y profesionales

Una peculiaridad de la Facultad de Educación de la UCO es que en los seminarios de Practicum, que se realizan en la facultad acuden los siguientes participantes y que a su vez tienen las funciones de:

- **Unidades tutoriales de 18 alumnos y alumnas:** Presentar trabajos que correspondan; trabajar cooperativamente en pequeños grupos; Participar activamente en el debate generado, resolver dudas e inquietudes que vayan surgiendo en el proceso; y preparar la sesión de evaluación del seminario final.

Si tienes grupos pequeños de 15, 16 personas y que las tutorizas durante dos meses, y que les llevas las prácticas y vas a verlos... yo tengo opción a ayudarles a aprender, que es lo que se trata. Porque lo otro [grupos antiguos de 70 personas por tutor/a académico/a] era corregirles la nota y ya está. Y como tengas 3 grupos de 70, sí que no tienes nada que hacer (Prof. 6- Prim).

- **Tutor/a académico/a correspondiente:** Introducir, coordinar y concluir la sesión de trabajo, asesorar al alumnado y/o tutores profesionales en la elaboración del material necesario para la evaluación.
- **Tutores/as profesionales** (al menos un/a o dos como máximo por seminario): Exponer los rasgos principales de la temática abordada desde su experiencia profesional, asesorar al alumnado de prácticas de la unidad en la puesta en común de las situaciones analizadas, en las dudas e inquietudes que han ido surgiendo en su experiencia en los centros y en el debate.

Según una de las personas entrevistadas (**Prof.3-Inf.**) este sistema de realización de seminarios supone un momento formativo con una fertilidad pedagógica enorme por el contraste que supone el intercambio entre los y las estudiantes (que se encuentran



viviendo diversas experiencias en sus 18 centros de prácticas), los/as tutores/as académicos/as (universidad) y los/las tutores/as profesionales:

Los seminarios de Practicum que son momentos muy formativos, con una fertilidad pedagógica enorme, donde está la maestra (tutora profesional), la tutora académica y están los estudiantes con millones de pasajes, de situaciones, de experiencias, de narraciones prácticas y es una visión muy rica, porque los estudiantes se proyectan cada quien desde sus creencias, su manera particular de concebir el aula, su forma de ser, de entender la docencia, la maestra desde su estilo docente y de su experiencia y la tutora académica desde un marco teórico y también desde un bagaje experiencial (Prof. 3-Inf.).

Además, al haber cambios entre los profesionales que acuden a cada uno de los seminarios a lo largo de los tres Practicum, esto revierte en el abanico de oportunidades, relatos y experiencias que los y las estudiantes de maestros/as van adquiriendo a lo largo de su formación:

Tenemos tres Practicum, en el Practicum II tenemos tres seminarios intermedios, en el I tenemos 2, en el III tenemos 4, entonces son 10 seminarios en el que van a escuchar 10 personas distintas a parte de los 3 maestros que tendrán a lo largo de los tres años. Por lo que digamos, a lo largo de los años vas a tener distintos mentores que vas a ir viendo, y el planteamiento también de que tú sabes lo que ocurre en tu aula, pero con esto conoces lo que pasa en 15 aulas más (Prof. 6-Prim.).

En el Grado de Educación Primaria, también se procura que a lo largo de los seminarios acudan perfiles de profesorado diferente (especialistas sobre todo) para que así los y las estudiantes tengan la oportunidad de profundizar y analizar diferentes perfiles a lo largo de todo el recorrido de Prácticas.

Entonces procuramos que estén representados los distintos centros y que las distintas que aparecen representados en los distintos seminarios como maestros o maestras profesionales, sino que sean del mismo cole. Que tengan el perfil de especialista, el perfil de AL, PT y de inclusión, que al menos en cada seminario asista alguien. Procuramos que ese perfil intente estar en todos los seminarios y grupos. De forma que vean, a lo largo de sus Practicum distintos perfiles profesionales. PT, AL, especialistas, tutores... (Prof. 6-Prim.).

La percepción – según una de las personas entrevistadas (Prof.6-Prim.) – que tienen los y las tutoras profesionales sobre este sistema suele ser muy positiva porque se les da la oportunidad de hablar sobre lo que saben de una manera abierta y distendida.

El profesorado que viene se siente muy reconfortado porque es un sitio donde pueden expresarse. Y además que lo hacen muy bien. Les damos un tema, por ejemplo convivencia, pero se lo damos muy abierto. Y el recorrido profesional que cada uno tiene pues se aprovecha para tratar la temática (Prof. 6- Prim.).

Además de todo esto, se procura que el perfil de profesionales que acuden a los seminarios sea un perfil de docente comprometido, coherente y reflexivo cuya práctica diaria esté actualizada y tenga unos principios pedagógicos coherentes.



Y por otro lado, los profes que nos acompañan, se intenta que sus prácticas no estén desactualizadas, porque claro, unas prácticas desactualizadas, por lo menos intentamos que el profesorado que venga a los seminarios no esté desactualizado. Porque puede ser que el profesorado con el que a ti te toca hacer el Practicum tienen muy buena voluntad, pero tiene unas prácticas bastante desactualizadas, pero como le van funcionando socialmente pues sigue (Prof. 6-Prim.).

Tutores profesionales de calidad

En general se procura que los/as tutores/as profesionales que pidan Practicum, sean profesionales comprometidos y que de alguna manera se esfuercen por mejorar el sistema educativo a través de la innovación.

Hay muchos profesores/as que se han acomodado a su forma de dar clases, con sus libros y sus historias, y aunque hay una parte que no, hay otra parte del profesorado que son libros, libros y libros, y entonces con todos los inconvenientes que tienen los libros, entonces ahí sí, de alguna forma procuramos mover un poquito. Que el que coja alumnos de Practicum pues que de alguna manera les suponga un poquito de innovación y que sean cosas que no sean solo de plantearles (Prof. 6-Prim.).

El sentido de la reflexión dentro del Practicum

En estos seminarios de Practicum el alumnado universitario vive situaciones que le provocan la reflexión sobre distintos ámbitos de la docencia. Permitiéndoles así tomar conciencia de la complejidad de la labor docente y de la importancia de tener un bagaje experiencial que les permita acogerse a lo imprevisible.

En ese sentido en el Practicum sí que les hacemos pensar sobre la utilidad de la planificación. El que la planificación sea abierta, o que no sea abierta, la provisionalidad. Pero es verdad que la elaboración de las programaciones, como además está tan atado ya desde el decreto, pues es que ya se vive como algo cerrado. Pero sobre todo lo que les intentamos transmitir es la coherencia en la programación, que sea una cuestión que puede ser abierta, flexible, tender puentes hacia la improvisación, la riqueza de la improvisación y la dificultad de tenerlo todo cerrado, la falta de riqueza que supone en un aula, pero que no se puede dejar todo a manos de la clase, porque el aula es muy compleja. El aula es un microcosmos entonces tienes que tener ciertas cosas bien atadas y tal, y los niños también necesitan límites y las rutinas. Las rutinas nos vienen muy bien a todos. Entonces todo eso yo creo que sí les queda claro (Prof. 5-Prim.).

Un modelo de Prácticas que trasciende el trabajo con las infancias

Por otra parte, en este modelo de prácticas también está muy presente que el alumnado de Grado participe en el mayor número de escenarios posibles en el que se desenvuelve el profesorado, por lo que se invita al alumnado a asistir Claustros, reuniones de ciclo, reuniones con las familias, con el AMPA, etc.



De hecho, según dista la normativa oficial: *Es conveniente que las observaciones, en la medida de lo posible, atiendan a los ámbitos de interrelación, gestión, planificación, etc., de la comunidad educativa (Consejo Escolar, Claustro, Equipo Directivo, ETCP, AMPA, ente otros) y al contexto en el que se enmarca la vida en la escuela.*

Según el relato de una de las personas entrevistadas (**Prof.6-Prim.**):

Hay unas competencias que son para trabajar dentro del aula con el alumnado. Esas competencias están, pero hay otras que consisten en trabajar conjuntamente con el profesorado y con las familias, que esas se tienen que seguir haciendo. Entonces, empezamos muy abiertos, planteándoles que pueden asistir a un claustro, a un consejo escolar, a una reunión de coordinación docente... (Prof. 6-Prim.).

Repercusión de este sistema en la calidad formativa del alumnado que egresa

Es evidente que este sistema formativo en las prácticas tiene su repercusión en la calidad formativa del alumnado que egresa. Según una de las docentes entrevistadas (**Prof.3-Inf.**) éste egresa con más herramientas profesionales y con un contacto mucho mayor con las escuelas. No obstante se asume que aún queda mucho camino por recorrer.

Pero si tú me dices si ahora salen los chicos y las chicas más capacitadas, yo te diría que sí, que ahora salen más capacitadas, con más herramientas profesionales que yo salí, porque yo creo que hay una intención de acercarnos más a la escuela, se le da mucha más importancia al Practicum. Se establecen más mecanismos de coordinación. En algunos casos hay más selección. Hay una selección de las docentes que tengan un compromiso con la innovación y que tengan un compromiso con la calidad. Entonces salen mejor preparadas. No obstante creo que ha habido un avance, pero tenemos que ser conscientes de que nos queda mucho por trabajar (Prof. 3- Inf).

RIECU

Uno de los proyectos que se llevan a cabo en la UCO y que está estrechamente vinculado al Practicum es RIECU. Tal y como se ha mencionado en el apartado anterior sobre innovación, RIECU es una comunidad de práctica que tiene como objetivo contribuir a mejorar los cauces de comunicación y de cooperación entre la formación docente inicial y continua. Trata de superar la actual brecha existente entre la formación teórica y la actuación práctica, a través de la reflexión y la investigación-acción educativa. Hasta la fecha, RIECU ha producido el diseño, desarrollo y evaluación de múltiples Proyectos de Trabajo que responden a las miradas compartidas de las maestras, de los estudiantes, del profesorado de Magisterio, de las asesoras y de los niños y niñas de la etapa infantil. Los objetivos de este proyecto son:

- Incrementar las estrategias de participación conjunta entre las escuelas, el CEP y la universidad.
- Consolidar el conocimiento y aplicación de la metodología de Proyectos de Trabajo.



- Incrementar la interacción práctica y teoría, tratando de buscar elementos explicativos y de mejora de la acción educativa.
- Reflexionar colaborativamente sobre diversas situaciones educativas generadas por la aplicación de Proyectos de Trabajo.
- Tutorizar al alumnado en el desarrollo de las diferentes fases que integran un Proyecto de Trabajo.
- Asesorar al alumnado universitario en el diseño de actividades lúdicas, creativas y relevantes para desarrollar competencias en la infancia.

Ese proyecto de innovación que es RIECU que pretende establecer lazos entre escuela y universidad, con el centro del profesorado. Lo llevamos haciendo 10 años, que no es innovación. Esa es la manera de entender innovación, que no es crear algo nuevo (Prof. 1-Inf.).

Según [Mérida, et al. \(2019\)](#) el practicum RIECU se considera una experiencia de innovación docente porque incorpora los siguientes elementos: (1) Configuración de parejas educativas; (2) Realización de documentación pedagógica; (3) Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativa; y (4) Formación y experiencia previa en ABP de las maestras de las aulas infantiles.

- (1) Configuración de parejas educativas. Entre la maestra del aula y la estudiante universitaria no se establece la relación habitual jerárquica en la que la maestra enseña a la estudiante a través del modelado. Por el contrario, se establece una relación horizontal y simétrica en la que la alumna no solo aprende de la maestra por imitación de sus conductas y comportamientos profesionales, sino que su aprendizaje se produce al implicarse activamente, asumiendo un papel proactivo en la planificación y desarrollo del ABP.
- (2) Realización de documentación pedagógica. La documentación pedagógica se utiliza como herramienta de investigación y evaluación educativa para dejar constancia mediante una narración visual de la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Incluye imágenes, vídeos y producciones de los aprendices así como textos escritos que nos permiten reconstruir, analizar e interpretar la práctica una vez que esta ha ocurrido.
- (3) Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativa. Se ponen en marcha procesos de investigación-acción desarrollados por los equipos de cada colegio, los cuales integran a la pareja educativa, a la asesora y a la investigadora universitaria. Basándose en la documentación pedagógica realizan semanalmente una sesión de dos horas en las que planifican, analizan, valoran y reflexionan sobre los puntos fuertes y débiles del proyecto que se esté desarrollando en las aulas infantiles. Las conclusiones obtenidas sirven para abordar la planificación de la semana siguiente.
- (4) Formación y experiencia previa en ABP de las maestras de las aulas infantiles. Las maestras son seleccionadas por el CEP, teniendo como requisito necesario poseer formación específica en ABP y contar con una experiencia de, al menos un año, que les permita haber puesto en práctica como mínimo un proyecto en su aula.



Trabajo Fin de Grado (TFG)

El TFG, o Trabajo Fin de Grado, fue una de las novedades que trajo consigo el Plan Bolonia, o (EEES) en las universidades europeas. Según el [Reglamento 38/2021 del Trabajo Fin de Grado de las Titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación](#) de la UCO, el Trabajo Fin de Grado es una materia obligatoria, que se cursa en el cuarto curso del título. Tiene una unidad temporal cuatrimestral, impartándose en el segundo cuatrimestre del 4º curso. El TFG corresponde a un trabajo autónomo que cada estudiante realizará bajo la orientación de uno o dos profesores o profesoras, quien actuará dinamizando y facilitando el proceso de aprendizaje. Las actividades formativas de esta materia se corresponden fundamentalmente al trabajo personal del estudiantado, que se concretará en la realización, por parte del mismo, de un proyecto, estudio o memoria cuyo contenido será adecuado a la extensión de la asignatura.

El estudiantado de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria podrá acogerse a las siguientes modalidades de TFG:

- a. Trabajo empírico de iniciación a la investigación educativa.
- b. Proyecto de innovación educativa.
- c. Estudio teórico.
- d. Cualquier otra que pueda ser recogida en la guía docente de la asignatura.

Una de las docentes entrevistadas (**Prof.4-Prim.**) habla del TFG como una oportunidad formativa que permite el desarrollo de múltiples competencias en el alumnado universitario.

Se ven muchas cosas en el TFG. Se ve si el alumno tiene autonomía, si el alumno es capaz de buscar información, si el alumno es capaz de, esa información ordenarla... (Prof. 4-Prim.).



Bloque 3: Categorías emergentes de la investigación

Para finalizar con la presentación de los datos de este informe, procedemos a continuación a reflejar dos categorías emergentes en el discurso de las personas entrevistadas y que reflejan una realidad de la universidad no tan visible en la normativa y los reglamentos como la que acabamos de reflejar. Se trata de la cara oculta de la cultura universitaria y del perfil de alumnado universitario que acude en el momento actual a las aulas universitarias. Cada una de estas categorías tiene su propio apartado dentro de este bloque.

La cara oculta de la cultura universitaria

Ser profesor/a universitario/a no es fácil. A las tareas de docencia con grupos numerosos hay que sumarle la tarea intelectual propia de la investigación y que demanda la adquisición de una serie de méritos que, para quienes realizan carrera profesional dentro de la universidad, supone cierta asfixia producida por las demandas que el sistema requiere.

La profesión docente en la universidad es muy compleja porque tenemos esa doble misión, tanto de ser docentes universitarios como de investigar. Entonces creo que esa doble dimensión es complicada de llevar a cabo. Siempre me ha parecido difícil (Prof.5-Prim).

Se da el caso que, para obtener algunos beneficios académicos y/o laborales, como por ejemplo, coordinar proyectos de coordinación o solicitar la reducción de horas docentes, necesitas tener una serie de requisitos académicos que se van complejizando conforme vas adquiriendo años de experiencia. Lo que supone que en todo momento el profesorado tenga que ir nutriendo su currículum con elementos de docencia, investigación y gestión para así poder optar a esos beneficios y con el desgaste que eso supone.

En muy poco tiempo te exigen unos niveles... exigen mucho. Por ejemplo, aquí para ser tribunal de una plaza tienes que tener dos sexenios. Dos sexenios para ser tribunal. Porque claro, aquí en el rectorado hay mucha investigación, hay gente muy potente y nos quieren poner... y está muy bien y tenemos que crecer en ese sentido. Pero estamos todavía con la lengua fuera (Prof.5-Prim).

Entonces yo procuro hacer méritos que, por ejemplos, me permiten tener sexenios de investigación porque si no tengo sexenios de investigación no puedo pedir un proyecto, no puedo dirigir una tesis doctoral, no puedo... y a mi personalmente... puede que diga, bueno yo ya soy catedrática yo ya he terminado. Pero yo tengo una responsabilidad con mis jóvenes investigadores. Entonces mi currículum no es mi currículum, es el currículum que permite acceder a mis jóvenes investigadores a estar en la universidad. Y como consiguiente no me puedo olvidar de las reglas institucionales (Prof.3-Inf.).

Lo positivo del asunto es que este sistema permite que el profesorado que imparte docencia en la universidad se encuentre permanentemente actualizado en el área del saber en el que imparte docencia. Lo negativo se produce cuando esta investigación se



tergiversa y adquiere únicamente el sentido del mérito por encima del avance del conocimiento o del aprendizaje para la docencia.

Una modelo de investigación meritocrática y perversa

Algo que también es el tipo de investigación basada en la meritocracia y en la productividad que predomina en el mundo académico. Una de las docentes entrevistadas (**Prof.3-Inf.**) lo explica muy bien:

*En la investigación educativa hay algunas perversiones. Y en los últimos tiempos hay perversiones porque el sistema te avoca a un tipo de paperismo que yo no creo que sea la investigación educativa (...). [Por lo general, se piensa sobre todo] en los JCRs, en el nivel de impacto [por encima de todo], y pensando en qué paper voy a hacer antes de investigar o qué problema de investigación voy a elegir, porque está de moda o porque me facilita el acceso a unos datos que se obtienen con más facilidad, porque me voy con sujetos que me responden que pruebas de lápiz y papel y hago un análisis estadístico con cierta facilidad, pues entonces estamos hablando de una investigación viciada, si me permites la palabra, prostituida, que no es la verdadera investigación que necesita la escuela para mejorar. Entonces yo te estoy hablando de la investigación verdadera que es la que yo creo, no la que nos exigen por desgracia la institución (**Prof.3-Inf.**).*

Como se ha dicho al inicio de este bloque la calidad de la docencia universitaria debería verse estrechamente relacionada con las investigaciones que se realizan en la misma y sobre la misma. No obstante, esto no siempre es así:

*Es verdad con el sistema universitario en el que estamos y considerando lo que se cuenta desde la ANECA y otras instituciones, seguramente es más productivo o más rápido hacer otro tipo de investigación, no tan ligada a la docencia diaria, sino una investigación centrada en la educación superior, en lo que se refiere a hacer cuestionarios con los estudiantes de cuestiones más puntuales. Pero evidentemente pero si se trabaja en educación infantil y se quiere mejorar en la práctica de la educación infantil, esa investigación debería ir paralela a la docencia (**Prof.1-Inf.**).*

Como consecuencia existe en la universidad un perfil del profesorado con un curriculum académico brillante, pero sin competencias para trabajar en la docencia universitaria y que ofrece lo que sea que está de moda, pero sin rigor ni respaldo académico o pedagógico. Aprovechándose así de la “falta de control” que existe en este sentido en la universidad.

*Yo lo que veo es que la gente se atreve a todo. Quiere dar en máster, se cogen asignaturas... y luego las fundamentales no las quiere nadie pero las cogen y hacen lo que quieren, porque claro, tampoco hay controles para eso. Y bueno dices, ¿qué le están enseñando? (...) Es que me dicen, a lo mejor me llaman de la bolsa y me cojo esta asignatura, y yo les ofrezco un manual y me lo rechazan porque dicen que tienen mucha práctica. Tú tienes práctica pero esto es otra cosa. Yo recuerdo cuando yo entré que yo no dormía preparando asignaturas. Yo leía y leía y leía y siempre me quedaba la sensación de que hay que aprender. Y es que creo que las certezas son muy malas. Hay que estar siempre... no tantas dudas porque yo me paso de dudar (**Prof.5-Prim.**).*



Proceso de elaboración de los nuevos Planes de Estudio: Lucha de intereses y de poder interdepartamental

A la hora de describir los principales cambios que se produjeron en la universidad a raíz de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior y por ende del proceso de elaboración de los nuevos Planes de Estudio, dos de las personas entrevistadas (**Prof. 3-Inf. y Prof.4-Prim.**) hacen referencia a las tensiones que se produjeron interdepartamentales dentro de la universidad debido al reparto de los porcentajes que cada departamento asumía en cada curso de cada Grado. Saltándose así cualquier lógica basada en el consenso y produciéndose una significativa lucha de intereses y de poder.

*Todos sabemos las comisiones de planes de estudios cómo funcionan, y la lógica que es una lógica de reparto, y una lógica de lucha de intereses y de poder. Es así. Entonces desde esa perspectiva, todo lo que queremos es meter la cuchara y llevarnos pues llevarnos el trozo más grande. Realmente la proporcionalidad de la presencia de las diferentes en los departamentos ¿es la que realmente necesita la escuela? Pues para eso se creó una figura, que al final se convirtió como una especie de adorno, que fue el agente profesional externo, que teóricamente debería dar su grado de satisfacción sobre la propuesta de plan, pero que todos sabemos que al fin y al cabo la lucha verdadera interna de poder se dieron en los departamentos y en las facultades (**Prof.3-Inf**).*

*Pero después eso es una tarta de la que hay que partir, y como hay que partirla aquí en la facultad pues cada uno quiere su trozo. Y entonces pues al final pues llegamos a lo que llegamos. Pero claro, a nosotros el Plan de Estudios nos lo dieron hecho a nivel nacional. Y entonces ¿quién hizo ese Plan de Estudios? Pues lo hicieron pedagogos, lo hicieron psicólogos, ¿y qué es lo que hicieron? Pues poner un montón de pedagogía y psicología. Y los restitos que quedaban pues los fueron rellenando con contenidos (**Prof.4-Prim**).*

Una cultura profesional balcanizada

Otro de los elementos que destacan de esta cara oculta que describen algunos de los docentes entrevistados es el que hace referencia a la cultura profesional balcanizada en departamentos, grupos de investigación y equipos que conviven en la universidad de hoy en día. Una balcanización que influye de manera negativa sobre quienes no terminan de posicionarse en un grupo concreto o sobre quienes fluctúan entre grupos y equipos.

*En el departamento había muchas líneas divididas y yo no sabía dónde posicionarme. Notas como que los grupos intentan tirar de ti pero para confrontar con los demás. No sé, una situación que profesionalmente no era ni arropadora ni comfortable. Ni sobre todo estimulante a nivel profesional. Luego conforme fui avanzando, como me dijo una compañera sabia, más mayor, me dijo “o te posicionas o te posicionan” y mejor que tú te posiciones donde tú crear. Y bueno, al final estas cosas son así, había una cultura balcanizada y yo pues me identificaba más con un grupo que precisamente no era de la persona que me dirigía a mi la tesis (...). Yo estudié los mapas preconceptuales. Y ese era el tema de quien lo dirigía. Pero realmente mi manera de entender la docencia y demás estaba más con otro grupo (**Prof.3-Inf**).*



El perfil de alumnado universitario que cursa Magisterio

El perfil del alumnado universitario que cursa los Grados de Infantil y Primaria también supone un punto emergente en el discurso del profesorado entrevistado. De manera concreta van saliendo a la luz una serie de creencias e inercias que aparecen aferradas a las carreras de magisterio y que son dignas de que aparezcan en este estudio. La primera de ellas es la creencia sostenida de que estudiar un Grado en Educación es algo fácil y con posibilidad de simultanearse con otras tareas o responsabilidades, por lo que quien tiene dudas en qué carrera cursar, se decide por magisterio.

Porque aquí la gente viene a hacer magisterio porque es muy fácil, y [yo siempre digo que] los profesores como que tenemos que ser muy exigentes. Y no puede ser que pongamos unos exámenes tan fáciles y que los alumnos tengan la sensación de que vienen a hacer magisterio porque es una carrerita corta (Prof.5-Prim.).

Lo normal es que por la tarde sea el curso más malo. Porque no tienen otro sitio donde meterse y dicen vamos a meternos aquí (Prof.4-Prim.).

En general se habla de un cambio sustancial en el nivel motivacional, de interés, de compromiso, etc. del alumnado que estudia en la universidad, repercutiendo esto incluso en el nivel de absentismo que prevalece en algunos de los grupos con respecto a otros años, que afectan a la calidad del aprendizaje del alumnado y que requieren de una “adaptación” por parte del profesorado universitario que hace unos años era prácticamente impensable.

De todas maneras hay de todo, pero el interés que tenían los alumnos en estudiar y de hacer, no es el mismo el de hace 20 o 30 años que el de ahora. Pero hay de todo. Antes eran alumnos que les iba la vida en ello (...), entonces quien tenía la beca tenía que darlo todo, e iba a estudiar y no tenía otra cosa que hacer, sólo estudiar. Ahora no, estamos notando cómo en los últimos años hay mucha diferencia entre unos grupos y otros (de Primaria). Y hemos tenido algunos años en los que el absentismo era total, cosa que hace 4 ó 5 años era impensable en la titulación de maestro (Prof.4-Prim.).

Hay algunos perjuicios de gente que quiere compatibilizar los estudios con el trabajo... esas excepcionalidades las intentamos valorar de manera muy específica y estudiar cada casuística en particular, pero en general nos solemos adaptar a estos perfiles (Prof.3-Inf).

Esta transformación que se ha ido sucediendo en la forma de hacer universidad por parte de un profesorado “saturado” por la meritocracia y cuya calidad de la docencia no se mide por las competencias que el alumnado desarrolla, sino por el número de horas y asignaturas que imparte, revierte en la calidad de la docencia y por ende de la formación de los futuros profesionales de la educación.

Se quejan un montón. Pero yo creo que está relacionado con el tema de la hiperactividad [a la que les tenemos sometidos a ellos y estamos sometidos nosotros]. Que les hacemos que hagan demasiados trabajos en los que tienen que reunirse pero sin unas orientaciones específicas. Al final todos repetimos lo mismo pero no les decimos cómo



hay que hacerlo ¿por qué al final cuando llegan al TFG todos coinciden en que nunca han hecho algo así? (Prof.2-Inf).

Inmadurez, apatía y falta de autonomía general

El perfil de alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria es un perfil de alumnado inmaduro y poco comprometido con la cultura y con el saber en general:

Pero hay ahí gente muy.. y a mi me preocupa y a la vez no sé cómo abordarlo, porque quizás necesitarían hacer un cursito de educación emocional. Entonces es una cuestión de que se vayan dando cuenta y de que vayan mejorando en ese sentido, pero es que son muy inmaduros en general. Quienes son de pueblos llegan el fin de semana y no quieren saber nada de Córdoba y no conocen Córdoba, cuando es una ciudad súper rica. Tenemos la filmoteca en la que proyectan películas interesantísimas. Todos los viernes tenemos teatro... Tenemos mucha oferta cultural, pero a ellos esos temas no les interesan. No se ven como gestores ni como dinamizadores culturales. Nosotros les ofrecemos muchas cosas, creo que demasiadas (Prof.5-Prim.).

Desde hace unos años, estamos notando de que son alumnos como muy apáticos. Que no son como los alumnos de antes que lo preguntaban todo, que tenían una curiosidad innata que hacía que las clases se enriquecieran porque se relacionaba un tema con otro... ahora es que ni preguntan (Prof.4-Prim.).

Con unos niveles de tolerancia, sumisión, y por ende falta de pensamiento crítico, que roza lo preocupante:

Cada vez más escuchar a los estudiantes, y date cuenta que las estudiantes vienen cada vez más con unos niveles de tolerancia, de frustración en el sentido de que quieren que se les dirija muchísimo. Una directividad tremenda (Prof.3-Inf).

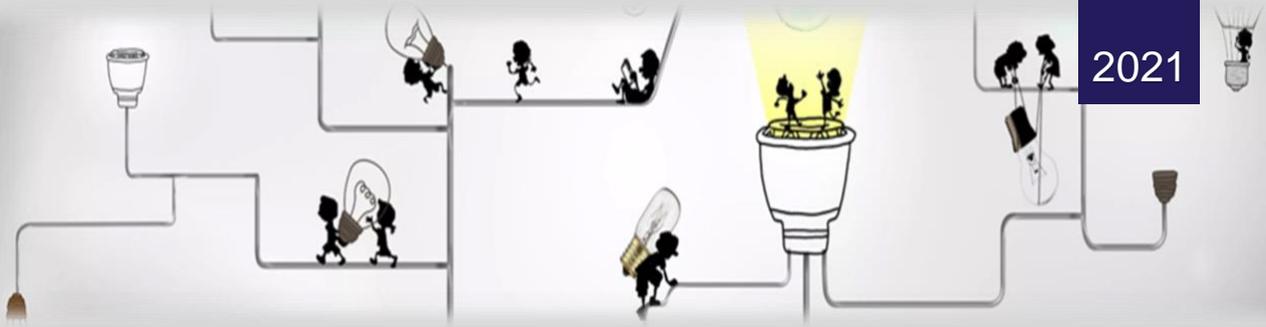
Con una carencia en competencias básicas como la comunicación, tanto oral como escrita, y que a pesar de eso van escalando en los cursos hasta el final.

Es que tenemos problemas serios e importantes de personas que no comunican nada. Nada. Pero creo que hay personas que no valen, hay personas que no tienen ningún interés. Hay personas que no deberían estar aquí. Y además se van escudando y van pasando por los cursos y al final al tener problemas se van escudando en todos los derechos que tienen... De hecho nosotros hemos tenido gente a la que hemos llevado a rectorado y demás y al final se han ido de rositas, y a mi eso me preocupa (Prof.5-Prim.).

En relación con esto, se percibe la necesidad por parte del profesorado de tomar consciencia sobre esto y de transformar las expectativas que se tienen sobre el alumnado, adquiriendo estrategias para sembrar esa pasión intelectual por el saber y ese deseo de leer y aprender que tanto se echa de menos

Es fundamental tener altas expectativas con el alumnado. Esperar mucho de ellos. Creo que a veces eso no pasa en nuestra titulación en educación... Creo que hay que pedirles mucho y esperar mucho de ellos. También darles recursos para que puedan hacerlo (Prof.1-Inf).





Estudio de casos Universidad de Córdoba (UCO) Informantes: Decanal

PROYECTO: UMA18-FEDERJA-12

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



Índice

Resultados - 108

Bloque 1: Identidad docente y profesional - 108

Formación-108

Experiencia y preparación profesional- 110

Tendencias Pedagógicas: ¿hacia dónde dirige su mirada como decana/o?- 110

Imagen como docente- 111

Competencias Profesionales- 111

Coordinación docente- 113

Innovación- 114

Investigación- 115

Perfil Profesional- 116

Formación Continua- 119

Bloque 2: Aspectos generales del Grado - 120

Impresión general sobre el Plan de Estudios- 120

Qué experiencia de aprendizaje destacaría de las ofrecidas en su asignatura- 120

Acerca de la consistencia del Plan de Estudios- 121

Autonomía profesional- 122

Movilidad- 123

Currículum- 123

Metodología- 124

Prácticum & TFG- 125



Resultados

Bloque 1: Identidad docente y profesional

En este primer bloque de indagación, se vuelcan datos básicos en relación a la experiencia y formación profesional de la muestra del equipo decanal entrevistado en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba.

Formación

En cuanto a la titulación, a parte del título decanal, una de las personas (Dec1) es pedagoga de formación:

Soy pedagoga de la antigua. Cuando era la titulación de filosofía, sección pedagogía.

Por su parte, el profesor **(Dec2)**:

Yo provengo de la práctica en el aula en el ámbito de Secundaria. Era profesor de Matemáticas en Instituto. En realidad esa ha sido mi práctica en mi trayectoria profesional la mayoría del tiempo que llevo trabajando, de los 35 años que llevo ya casi, pues en la Universidad nada más que llevo 12, para que os hagáis una idea; dos de ellos compartiendo con el instituto.

De igual modo, el profeso **(Dec2)** manifiesta su temprano interés por la formación del profesorado, antes de acceder a ser docente universitario:

A mí me ha interesado siempre mucho la formación del profesorado [...] Y en el tiempo en que he sido profesor de Secundaria pues, entre otras cosas, he trabajado mucho en formación del profesorado, También he colaborado mucho con la Consejería de Educación en algunas cuestiones sobre todo en el ámbito del uso educativo de las TIC. Y también en temas relacionados directamente con las Matemáticas, cada una en su tiempo en la relación del currículum de primaria y de Secundaria. En fin, he trabajado mucho con la Consejería y con los CEP.

De esta forma, poco a poco y de forma natural a como se fueron dando los acontecimientos, se fue vinculando a la formación del profesorado en el contexto de la formación inicial de la facultad de ciencias de la Educación de Córdoba, contando ahora mismo con el puesto de titular universitario:

La formación inicial concretamente, pues me atraía mucho de siempre, el poder trabajar con futuros docentes con edades jóvenes, además ilusionados en su mayoría y con vocación [...] Se me presentó la oportunidad una vez que salió una plaza de asociado y me animaron compañeros de dentro del área y demás ,bueno, la solicité, y ahí fue como empecé a trabajar. Pero sin idea, todavía, de dedicarme exclusivamente con dedicación exclusiva a la docencia universitaria. Pero ya después eso también coincidió con la época en la que yo estaba haciendo los cursos de Doctorado entonces que eran los programas de antes. Era 2005 cuando yo empecé los cursos de doctorado. Y bueno fui



avanzando en el tema... la tesis, fui dejándome embaucar, digamos, por la universidad y llevo un momento en el que ya me dediqué con por entero a la docencia universitaria.

En cuanto a su cargo en el decanato, el profesor **(Dec2)** toma responsabilidad de organizar académicamente la totalidad de Practicum de los grados de Educación Infantil, Primaria y Social. Asimismo, para este profesor, las prácticas externas conllevan una responsabilidad mayor que la de organizar burocráticamente horas de prácticas y colegios, puesto que estar al mando del Practicum supone para este profesional procurar conexiones responsables entre lo que se estudia en la universidad y lo que luego se vive en las escuelas, velando por construir coherencias entre teoría y práctica, así como cuidando que la universidad no pierda vinculación de pensamiento con la realidad educativa, alimento del pensamiento teórico:

En cuanto a la responsabilidad que tengo ahora mismo como vicedecano de Prácticum, fue la anterior decana [...] la que contó conmigo [...] me hacía también pensar en que llegaba ese momento en que también había que tomar responsabilidades y lo asumí en este momento con gusto el Vicedecanato de Practicum, más que otra responsabilidad que hubiese podido también asumir, pues precisamente por mi inquietud por la necesidad de que una Facultad de Educación esté conectada con la realidad de los centros y viendo el Prácticum como lo concibo, como una oportunidad de tender puentes, más allá de que los alumnos vayan puntualmente a realizar unas horas de prácticas a los centros, el armar un proyecto de Prácticum que trascienda y que haga posible el establecimiento de puente entre la práctica educativa y la docencia universitaria.

En relación a la investigación, la docente entrevistada **(Dec1)** especifica que, aunque no posee un perfil investigador denso, sí que se identifica con una tendencia o línea de pensamiento (formación del profesorado) en la que ha venido trabajando desde la realización de su tesis doctoral:

(...) hasta ahora he sido profesora titular de escuela universitaria. No tengo mucho perfil investigador, la verdad, pero bueno, sí que tengo algunas cositas sobre algunas líneas de trabajo. Trabajo mucho con comunidades de aprendizaje. Mi línea básica. Es en lo que yo me he especializado. Mi tesis doctoral la hice sobre aprendizaje cooperativo en la universidad. Básicamente formación del profesorado es donde estoy metida.

A la cuestión de si para pertenecer al equipo decanal se necesita de alguna formación específica, **Dec1** hace alusión a que, más allá de una formación genérica de los contenidos del Plan Docente, lo realmente relevante en el ejercicio decanal es la competencia vincular, trabajar(se) en el plano más emocional, una apuesta que amplía la dimensión meramente técnica del liderazgo educativo:

Para formar parte del equipo decanal no creo que sea una formación específica lo que son los contenidos del Plan Docente, que es las que todo el mundo conoce. Yo creo que se necesita formación en otras competencias socioemocionales, habilidades de llevar a la gente, de tener mano izquierda, de todo lo que conocemos de lo que implica estar en equipo directivo.

En la entrevista, la profesora menciona que ahora “tienen una facultad más compleja” debido a que ahora también se incluye el grado de Psicología, lo cual levanta ciertos



desencuentros debido al cruce de estas distintas culturas profesionales, ante lo cual la profesora aboga por un intento de convivencia así como entender las problemáticas de la rama de psicología. Reseña que si en el equipo decanal hubiese alguien con formación psicológica, se sentiría más afín a ello, lo cual podría remitirnos a la importancia de hacer efectivo en la práctica el discurso de la interdisciplinariedad, no sólo en la docencia en los grados sino en el propio equipo decanal, contando con perspectivas profesionales que ayuden a complejizar y dar mayor sentido a la gestión:

La psicología está muy dividida entre salud y educación entonces hay enfrentamientos entre psicología y educación y ahora aquí estamos intentando convivir. (...) Si hubiera alguna persona de psicología pues estaría más identificada con todo lo que es la titulación de psicología. Y bueno, tienes que entender otras problemáticas.

Experiencia y preparación profesional

En cuanto al grado de satisfacción con las asignaturas que imparten, la profesora responde en clave positiva dado que, tras un tiempo de inicio donde las asignaturas a impartir le eran impuestas, en la actualidad posee libertad de elección:

Cuando empecé es llegar en un momento en el que tienes que empezar a dar clase donde te pongan, pero bueno, ahora mismo, dada mi trayectoria pues sí que estoy a gusto.

En concreto, la profesora lleva perteneciendo al equipo decanal desde hace tres años. Los motivos que la llevaron hasta aquí nacen no premeditadamente, sino a raíz de ciertos acontecimientos que la llevan a tomar el rumbo hacia decanato en su trayectoria profesional, a raíz de cierto malestar con el anterior equipo decanal, formando esta profesora parte del equipo alternativo:

Yo en mi vida pensé en ser decana, pero aquí hubieron unos procesos electorales bastantes complicados, porque hubo un equipo decanal digamos tradicional que venía dirigiendo la facultad... porque esta facultad es muy joven. Acaba de cumplir 25 años. Era una escuela universitaria de magisterio. Entonces había un equipo decanal que era el que estaba instaurado y del que iban saliendo vicedecanos que iban "heredando" el cargo, bueno, postulándose para el cargo. Entonces, en un momento determinado, hubo mucho malestar con ese equipo, entonces hubo una persona que se presentó, hubo un enfrentamiento importante pero ganó la alternativa. Esa alternativa estuvo sólo dos años porque luego se fue, y entonces yo era de esa alternativa, pero fui como una solución de consenso. Esa es mi idea que tengo yo de decanato. Que en mi vida había pensado yo el ser decana, pero en ese maremagnum... también se unía a todo este tema de que había muy poca gente titular porque todo el mundo se había jubilado. Había un porcentaje muy bajo de gente estable, ya sabes, los años de la crisis... y entonces bueno, tampoco había mucho banquillo. Entonces en un momento dado me lo plantearon, me lo dijeron y yo ya sabía que tenía que dar el paso por servicio público y por compromiso. Esas han sido y son mis motivaciones.

Tendencias Pedagógicas: ¿hacia dónde dirige su mirada como decana/o?



Habiéndose esbozado el perfil profesional institucional de ambos participantes, a continuación nos acercamos a cómo se auto-perciben como docentes, y qué principios pedagógicos consideran esenciales en el ejercicio de su profesión. Con ello, queda patente el reto complejo de surcar las aguas educativas procurando mantener a flote la desafiante coherencia pedagógica con los principios proclamados:

- **Imagen como docente**

La imagen de docente de la profesora (**Dec1**) es una imagen que contiene multitud de imágenes en su interior, en tanto que no se identifica con un rol docente fijo, sino cambiante y dinámico según el contexto circunstancial de cada momento, así como la especificidad de cada grupo de estudiantes:

Yo no sé. Es que en un momento dado me identifico con la 6 (exposición en asamblea), o con la 3 (tutorización trabajo en grupo) también, o con la 1 (exposición unidireccional). Yo creo que me identificaría con todos porque sería también adaptarse a las circunstancias, al momento de clase, al alumno que tienes. No suelo tener una única figura.

En cuanto a la vivencia personal de las clases que imparten, la profesora (**Dec1**) las vive como “encuentros”, más allá de un sentido metafórico. Asimismo, saca a colación a una referente teórica que parece informar y orientar la dirección de su praxis cotidiana con las y los estudiantes:

Yo las clases las vivo como encuentros, como una relación. Hay una frase que me gusta mucho de Remei Arnaus que es: máxima autoridad con el mínimo poder.

No obstante, tener claro el posicionamiento ético de encuentro ante el que vivir las clases, no quita para esta profesora (**Dec2**) que siempre haya “lugar a dudas” en el ejercicio de la docencia, pareciendo experimentarla como un territorio que le lanza interrogantes provenientes de muchos asuntos pedagógicos a la vez:

Pero no deja de suscitarme muchas dudas la docencia a pesar de todos los años. Sobre todo por la tensión entre la relación y adquisición de conocimientos, exigencia o no exigencia... evaluación objetiva y evaluación que nunca es objetiva. Para mi la evaluación nunca es objetiva porque soy un sujeto y nunca soy objetiva. Eso lo tengo asumido. Pero todas esas cuestiones me siguen planteando inquietudes. Muchas. Soy una duda con patas.

- **Competencias Profesionales**

La profesora, al hilo de lo que mencionaba en su imagen de docente y en cómo vive la docencia, nos deja una interesante paradoja en relación a las competencias que ella defiende que ha de desarrollar un docente universitario: mientras sitúa la “competencia relacional” como algo relevante, reseña la importancia de no olvidar nutrir a esa competencia relacional de contenidos de aprendizaje, lecturas, autores referentes que medien entre profesorado y estudiantes, a fin de que acontezca el acto formativo:



Yo creo que sobre todo competencias relacionales. Yo veo que únicamente la gente joven también carga mucho las tintas con las competencias relacionales, pero al final el alumnado no aprende nada. La gente no tiene una base pedagógica. El otro día estuve en un máster y la gente no ha oído hablar de Bruner [...]. Ellos vienen aquí, les ponen unos Kahoot y unas cosas maravillosas pero luego no tienen esa base. No hay lecturas por parte del profesorado universitario. Y lecturas de clásicos, lecturas de gente relevante en las áreas, y a mí eso me preocupa.

Una de las competencias profesionales fundamentales que sostiene, por su parte, el profesor **(Dec2)** que corresponde a la figura decanal, es la gestión. A pesar de existir normativa reguladora al respecto, percibe falta de recursos así como una elevada ratio. No obstante, en sus palabras se refleja la relevancia de no detenerse en la “falta” material, sino trabajar y crear con lo que ya existe, leyendo potencias y movilizándolo posibles cambios desde abajo, con otros y otras, lo cual parece ser el motor que impulsa al profesor **(Dec2)** a estar en este cargo decanal:

Los recursos son los que son y tampoco podemos hacer más allá de lo que tenemos, ¿no? Sin embargo yo no soy de esa opinión, yo siempre creo que los cambios se hacen desde abajo, y desde los equipos, desde las personas, desde los profesionales, y dentro de que las circunstancias podrían ser mejor de cómo estamos diciendo evidentemente podrían ser mejores, es posible transformarlo y es posible cambiar y bueno, entre otras cosas, por eso porque me ilusiono con esa posibilidad estoy aquí sino no estaría en un equipo de dirección de un centro universitario.

En relación a la gestión concreta del Prácticum, ésta es concebida más allá de su dimensión técnica y burocrática, manteniendo el cuidado de su esencial componente pedagógico. Esto, convierte lo que podría ser una gestión “automatizada” y mecanicista, en la experiencia de gestar un proyecto cargado de significado, lo cual también da cuenta de la competencia profesional de sostener la coherencia entre lo que se piensa y lo que efectivamente se intenta materializar en la realidad. Por ejemplo, la gestión informática del Prácticum está al servicio de asignar plazas que proporcionen al alumnado una diversidad real de centros a los que acudir, siendo algo más que una mera asociación de estudiantes a centros educativos:

Bueno, lo fundamental es el proyecto educativo, sin duda, eso es lo que queremos que nos guíe. Ahora bien para conseguir los objetivos de desarrollo de este proyecto educativo de Prácticum hace falta poner en marcha muchas cuestiones que son de naturaleza administrativa o burocrática, pero no existe conflicto en el sentido de que bueno por ejemplo, hay mucha herramienta informática en torno al Prácticum desde la que utilizamos para la asignación de plazas, que también queremos que sea una asignación, por supuesto, que respete la igualdad de oportunidades del alumnado, pero que también sea rica en la diversidad de prácticas.

A modo de ejemplo:

La distribución se hacía antes de la siguiente manera: Por ejemplo, aquí tenemos cuatro líneas de Primaria y tres de Infantil, ¿no? Pues entre los cuatro grupos aula vamos a suponer, por ejemplo, un tercero de Primaria, hay cuatro grupos aula, por los centros se distribuían entre los cuatro grupos aula, lo cual no nos parecía que fuera muy racional porque, por ejemplo, si un alumno tenía interés en ir a un colegio que desarrollaba un proyecto de comunidad de aprendizaje concreto tal y no le había tocado la suerte de que



cayera en su grupo, bueno, pues no podía hacer las prácticas allí. Todo eso se ha informatizado de tal manera que permite que cada alumno pueda elegir cualquier centro, en fin, te lo pongo como ejemplo de que una herramienta informática, en este caso, que necesita una gestión, aprendizaje y demás... está al servicio de hacer las cosas mejor a nivel educativo.

Continuando con la gestión en referencia al Prácticum, el profesor (**Dec2**) cuenta que usan una plataforma virtual como foro de reflexión compartida tras realizar Seminarios tutoriales presenciales, tornándose una herramienta virtual que aunque requiere saber administrarla y dinamizarla, se convierte en cómplice del sentido reflexivo y comunitario del Prácticum, a modo de “aula virtual”:

Con la plataforma, esa dinámica compartida trasciende de esas cuatro tardes o esas cinco tardes que tienen y se hace continua de tal manera que ellos están compartiendo su experiencia a través de esa aula que no son las cuatro paredes de las aulas que le tocan, sino qué es un aula virtual, ¿no? Pues todo eso necesita una dinamización... [...] Es un trabajo administrativo, digamos, grande, pero lo importante es el trabajo o sea el planteamiento educativo, lo importante es cuidar ese sentido educativo que debe tener el Prácticum.

Por último, también el profesor (**Dec2**) apunta hacia la importancia de tener competencia para adentrarse en la flexibilidad curricular, entendida aquí desde los principios del marco del EEES: “desarrollo permanente de los planes de estudio de modo que puedan reaccionar al cambio y desarrollo permanente del conocimiento y de la sociedad”:

[Como profesor de Didáctica de las Matemáticas] tengo que ver cómo se abordan las operaciones numéricas en el siglo XXI y no enseñar a niños y niñas, o sea, a maestros y maestras que van a enseñar a niños y niñas, a hacer cálculos absurdos que después ya no les van a servir para nada. Mucho más importante es que desarrollen el sentido numérico que les pueda servir también para razonar para resolver problemas. [...] Si no tienes conocimiento de la realidad y no conectas con la realidad de los colegios, y con las necesidades de los niños y niñas de hoy día, pues te estás equivocando.

- **Coordinación docente**

La profesora (**Dec1**) concede una importancia “máxima”, en sus palabras, a la coordinación docente, no obstante, es consciente de las dificultades que encuentran (no hace referencia a nadie en concreto) para llegar a acuerdos. De igual modo, hace mención al “ego docente” como entorpecedor del alcance de acuerdos:

Máxima. Creo que es muy importante. Para mi es una preocupación y me jubilaré sin haberla resuelto. Que pasen las horas y los días y que no seamos capaces de ponernos de acuerdo en un curso en un acuerdo mínimo, y aunque hacemos intentos... y vamos avanzando, pero muy lentamente. Y también relacionado con lo que me preguntabas antes, el docente universitario tiene que quitarse un poquito el ego y quitarle importancia a cosas que realmente no son importantes.

En relación al equipo decanal, la profesora pasa sucintamente por cómo suelen gestionar la coordinación de la misma asignatura en diferentes grupos:



Hacemos reuniones de coordinación a principios de cuatrimestre, a final de cuatrimestre para hacer una evaluación de cómo va e intentamos vehicular esas relaciones. Entonces en ese proceso estamos, lo estamos intentando.

El profesor (**Dec2**) hace referencia al esfuerzo de coordinación que han realizado los tutores y tutoras de Prácticum para poder sortear una dificultad que encontraban: la imposibilidad de visitar personalmente todos los centros de prácticas donde se encontraban sus estudiantes en periodos de Prácticum.

Lo que hemos hecho ha sido una organización de las visitas una optimización que nos permite al menos a todos los centros de la capital que son la mayoría el visitarlos a todos de tal manera que un tutor que tiene a 15 alumnos que puede tener aproximadamente unos 9 colegios 9 centros aproximadamente pues se tiene que responsabilizar de visitar 3 centros nada más tres centros visitando tres centros cada alumno cubrimos todos los centros qué pasa porque yo voy a un centro y pregunto no solo por mis alumnos sino por otros alumnos de otras tutorías.

De igual modo, esto permite generar mayor cercanía e intercambio real con las tutoras y los tutores profesionales de los centros educativos, lo cual éstos últimos venían echando en falta, frente la abundancia de intercambio “digital”.

La figura tutoría académica-tutoría profesional no estaba muy unida en el sentido de que los tutores de los centros decían que no nos veían la cara a los tutores de la Facultad, que dónde estaban los tutores de la Facultad y entonces lo virtual está bien evidentemente ayuda mucho a trabajar pero también está bien que nos pasemos por los centros a hacer el seguimiento

- **Innovación**

Con respecto al papel que conceden a la innovación educativa, la profesora (**Dec1**) se centra en hacer lista de algunos de los Proyectos con propósitos innovadores que tienen lugar desde la facultad:

Con la titulación de Infantil, con la casita, con RIECU, con los proyectos de primaria también que vienen todos a visitar los centros, con la Ciudad de los niños... el tema de los desayunos solidarios.

De igual forma, reseña que se trata de Proyectos cuyo propósito parece ser consolidarse y tomar continuidad, más allá de suceder sólo una vez y luego caducar:

Son proyectos que se van repitiendo. Hemos conseguido que desde el rectorado abran una línea que sea de consolidación, porque el Rectorado no tiene innovación si no va abriendo líneas nuevas. Entonces hemos abierto una línea nueva que es de consolidación de buenas prácticas.

En cuanto a cómo los mencionados proyectos de innovación ayudan a la mejora de la práctica docente, la profesora (**Dec1**) incide en que éstos conllevan la expresa coordinación entre docentes de diferentes áreas:

[...] Hacen replantearse muchas cuestiones. Por ejemplo, en el tema de la casita hay una planificación junto con las maestras. En el tema de las visitas de los centros de primaria igual. Tienen que plantear las actividades, también te ayuda a la coordinación. Porque



todos estos proyectos que te estoy diciendo, por ejemplo, en primaria se preparan actividades para muchísimas áreas y se preparan como distintos talleres y eso les obliga a coordinarse.

Por último, la profesora (**Dec1**) comenta que para el equipo decanal la innovación es un asunto que les concierne, parece ser, constantemente:

Estamos por ejemplo siempre pendientes de organizar la feria de proyectos. Cosas así que parten del equipo decanal.

- **Investigación**

En cuanto a la cuestión de si investigación y docencia son dos ámbitos separados o si, por el contrario, han de confluir, la profesora (**Dec1**) se posiciona en la confluencia; no sólo de cara al profesorado, sino a los propios estudiantes, para que puedan conocer y tomar consciencia de la utilidad de la indagación educativa en sus vidas profesionales:

Confluyen. Yo creo que es importante. Además es importante para el alumnado también. Que sepan la importancia que tiene la investigación educativa, y cómo pueden aplicar esa investigación y recurrir a ella cuando quieran resolver un problema. [...] Por eso la idea es acercarnos más en ese sentido para que los maestros en prácticas sepan también cuál es la investigación se hace en la facultad porque muchas veces no lo saben.

Con respecto a si cree que la implementación de los Grados, con el Plan Bolonia, ha supuesto una reactivación del sentido de la investigación en los departamentos, la profesora (**Dec1**) comenta que la movilización de la investigación no ha venido de mano del Plan Bolonia sino desde la ANECA, pero no en un sentido potenciador, sino desde el control institucional de la “eficacia” docente. La profesora remarca que no considera negativo el auge de la investigación, sino que ésta carezca de sentido profundo con la celeridad con la que se exigen resultados:

Bolonia ha sido la docencia. La investigación ha sido con la ANECA. Que el problema ha venido cuando nos han pedido todos esos controles y nos piden que rindamos cuentas. Desde el control. Porque es necesario que veamos que nuestro trabajo tiene su impacto. Entonces ahí es donde ha venido toda la investigación. Al menos en nuestro contexto. Porque ten en cuenta que nosotros veníamos de una escuela universitaria donde tener la tesis era un plus. [...] En muy poco tiempo te exigen unos niveles... exigen mucho. Por ejemplo, aquí para ser tribunal de una plaza tienes que tener dos sexenios. Dos sexenios para ser tribunal. Porque claro, aquí en el rectorado hay mucha investigación, hay gente muy potente y nos quieren poner... y está muy bien y tenemos que crecer en ese sentido. Pero estamos todavía con la lengua fuera.

Por su parte, el profesor (**Dec2**) señala hacia la jerarquía que parece haber sido creada entre la tarea investigadora y el ejercicio docente en la Universidad:



- **Perfil Profesional**

Esta categoría está dedicada a aterrizar en qué tipo de perfil profesional se pretende formar desde la facultad de ciencias de la Educación de Córdoba, en cualquiera de los grados impartidos. En perspectiva de la profesora (**Dec1**), hace especial hincapié en la competencia comunicativa:

Pues en los dos grados (Infantil y Primaria) es fundamental trabajar en equipo, competencias comunicativas me parece importantísimo. Si una persona no sabe comunicar...

A continuación, se hace referencia a la capacidad de trabajar en equipo, y al trabajo emocional que cada docente, como persona, ha de ir realizando. Asimismo, se menciona a un docente con miras altas, en el sentido de no quedarse en la “queja”, sino mirar hacia delante. Tú no puedes ser una persona quejosa, una persona que tenga que mirar siempre tres pasos más adelante que tú.

Entonces, para mí, competencia comunicativa, competencia de trabajo en equipo, competencia emocional, pero competencia emocional suya, el saber estar, el saber hacerte presente en un aula, el tener esa fortaleza emocional, me parece importantísima. Sostener un aula y sostener un proyecto. Eso me parece súper importante, que sea una persona capaz de tener altas expectativas sobre la educación y sobre el resultado del alumnado.

También son mencionadas la capacidad de manejar información así como la competencia intercultural, la relación con las familias y el conocimiento pedagógico en general:

Saber gestionar la información también me parece muy importante. El tema de las competencias de idiomas también me parece muy importante, y competencias interculturales o de gestión de la diversidad. El tema de gestionar las familias y el conocimiento pedagógico.

Como equipo decanal, parece no haber habido una expresa parada para reflexionar sobre qué perfil concreto de docente se proponen hacer resaltar en la formación del alumnado, pero implícitamente comparten significados al respecto:

Así de perfiles profesionales tampoco nos hemos parado a pensar. Pero sí que implícitamente compartimos significados sobre lo que tiene que ser un docente. Desde el Practicum, desde las ofertas formativas que se hacen... yo creo que estamos en la misma onda.

Tras esto, se le pregunta a la profesora (**Dec1**) hasta qué punto piensa que el Grado de Educación (Infantil y Primaria) prepara realmente a los y las estudiantes para incorporar esta diversidad de acciones competenciales. En cuanto a la competencia comunicativa, parece haber diferencia entre alumnado de diplomatura y de grado:

Tenemos que mejorar, pero sí que hemos mejorado bastante en el tema de competencia comunicativa con el tema del TFG. Yo lo he notado en los másteres. Cuando viene gente de diplomatura que vuelve para hacer el máster, con respecto a la gente de grado, pues ves la



diferencia significativa. El hecho de haber tenido un año más creo que ha mejorado significativamente.

En relación a la gestión de la información, así como al tratamiento de textos:

El hecho de haber tenido un año más creo que ha mejorado significativamente. Sobre todo porque tienen un año más de prácticas, tienen que hacer un trabajo en el que tienen que buscar información, tienen que hacer un marco teórico, tienen que hacer una propuesta de trabajo, tienen que sintetizarlo, exponerlo ante tribunal... entonces creo que en ese sentido hemos mejorado bastante.

Se apela al Prácticum como momento crucial en el que poner en juego las competencias profesionales así como de cuestionar el propio hacer docente, pero también se menciona el peligro de que las prácticas externas se conviertan en un escenario de reproducción acrítica:

Yo creo que el Prácticum es un momento fundamental para ver cómo se consolidan esas competencias. Nosotros intentamos aprovecharlo al máximo. Entonces es importante que sean conscientes de la importancia del cuestionar la propia práctica y que es difícil pero, ya te digo, cuando llegan a los centros tampoco es que tengan un referente que les marque. Pues eso nos desmonta todo lo que vamos trabajando aquí.

Para reparar esto último, trabajan en la facultad a través de los seminarios de prácticas. En palabras de la profesora **(Dec1)**:

Normalmente tenemos los seminarios de prácticas, que es cuando vienen y se mezclan con otros docentes que son más referentes. Tenemos la memoria, en fin, que tenemos mecanismos en los que podemos paliar en esas cuestiones.

No obstante, este territorio no deja de ser un espacio de disputa de sentido:

Pero claro, también al ser el Prácticum y ser tantos docentes, no todos los docentes tenemos la misma formación y claro, la semana que viene, viene gente de Málaga a hacernos formación también. Estamos intentando, pero luego el Prácticum se reparte por los departamentos según unos criterios... y en fin, que estamos luchando bastante.

El profesor **(Dec2)**, por su parte, defiende un perfil profesional capacitado no para reproducir contenidos pedagógicos por sí mismos, sino como vehículo para pensar(se) a partir de ellos, aprender a darles vida en la práctica cotidiana y así ir desarrollando competencias fundamentales para el ejercicio real de su profesión, más allá de una preparación meramente memorística:

Orientado hacia el desarrollo de las competencias [porque] de nada sirve que un estudiante empolle, vuelque sus estudios en exámenes de mucho conocimiento de lo que estudia de la teoría, si no desarrolla las competencias que verdaderamente va a tener que desarrollar después en su actividad profesional [...] Si estamos hablando de maestros y maestras docentes pues lo importante no es que se sepa la asignatura de Psicología de la Personalidad o de Didáctica de las Matemáticas a la perfección, sino



que después sepa, entienda qué es la inclusión en el aula y sepa ponerla en práctica, que verdaderamente acompañe a los alumnos en el aprendizaje y ponga en práctica un aprendizaje significativo con un enfoque constructivista y sea capaz de trabajar en equipo y de manera coordinada, [tal] como se necesita trabajar hoy día en un centro educativo.

Lo que queremos es que sean docentes reflexivos responsables ejemplares y todo tipo de cuestiones que han de configurar un perfil docente apropiado.

Para ilustrarlo, el profesor **(Dec2)** nos ofrece un ejemplo:

[Por ejemplo], una asignatura de Didáctica de las operaciones numéricas y de las medidas bueno pues tengo que ver cómo se aborda cómo se abordan las operaciones numéricas en el siglo XXI y no enseñar a niños y niñas o sea a maestros y maestras que van a enseñar a niños y niñas a hacer cálculos absurdos que después ya no les van a servir para nada mucho más importante que desarrollen el sentido numérico que les pueda servir también para razonar para resolver problemas.

Para finalizar con esta categoría, se realizan preguntas relacionadas con la formación de las y los estudiantes en formación inicial, en sus diversas dimensiones: programar, perspectiva inclusiva, organización de espacios y tiempos, relación entre teoría y práctica... a fin de dibujar con mayor precisión el perfil de profesional que se está construyendo. Comenzamos por la programación didáctica:

Yo creo que al final sí salen. Entre 2º que tiene esa didáctica fuerte y que ahí estamos... y 3º con el Practicum, que tiene que hacer una planificación, el Practicum de 4º en el que tienen que volver a hacer otra planificación. Yo creo que sí salen. Luego es verdad que luego te dicen que llegan a la academia de oposiciones y es que aquí no me hemos aprendido nada. Pero bueno, eso hay que ponerlo siempre en cuarentena. Yo siempre digo que esto no es una academia de oposiciones. Esto es una facultad.

Con respecto a cómo suelen vivir en clase la programación didáctica, parece que se experimenta como un vaivén entre planificación y sentido de lo emergente, primando que lo que proyecten, esté cargado de sentido educativo:

En el Practicum sí que les hacemos pensar sobre la utilidad de la planificación. El que la planificación sea abierta, o que no sea abierta, la provisionalidad. Pero es verdad que la elaboración de las programaciones, como además está tan atado ya desde el decreto, pues es que ya se vive como algo cerrado. Pero sobre todo lo que les intentamos transmitir es la coherencia en la programación, que sea una cuestión que puede ser abierta, flexible, tender puentes hacia la improvisación, la riqueza de la improvisación y la dificultad de tenerlo todo cerrado, la falta de riqueza que supone en un aula, pero que no se puede dejar todo a manos de la clase, porque el aula es muy compleja.

En lo referente al clima emocional del aula y si el alumnado sale con cierta formación en competencia socioafectiva y mediadora de conflictos:

[...] quizás necesitarían hacer un cursito de educación emocional [...] Es una cuestión de que se vayan dando cuenta y de que vayan mejorando en ese sentido, pero son muy inmaduros



en general. Quienes son de pueblos llegan el fin de semana y no quieren saber nada de Córdoba y no conocen Córdoba, cuando es una ciudad súper rica. Tenemos la filmoteca en la que proyectan películas interesantísimas. Todos los viernes tenemos teatro... Tenemos mucha oferta cultural, pero a ellos esos temas no les interesan. No se ven como gestores ni como dinamizadores culturales.

Relativo a la organización de espacios, tiempos y recursos, la profesora (**Dec1**) hace referencia a la necesidad de ampliar la noción de “recursos” dado que el alumnado suele basarse en su conocimiento práctico previo y quedarse anclado en las mesas y sillas. Poco a poco, van ampliando miras y tomando consciencia de que su propia ciudad les ofrece recursos educativos sugerentes, como es el caso de “La ciudad de los niños”:

En los proyectos que ellos hacen sí es verdad que lo trabajan, pero el tema de los recursos siempre es difícil. Porque siempre suelen acudir a las mesas, sillas, ordenadores... les cuesta salir de ahí. Entonces yo creo que ahí podrían plantearse los recursos como una palabra más amplia. Porque el tiempo también es un recurso. Entonces pues ahí lo veo yo que flaquean, que no se dan cuenta de las potencialidades que tienen los recursos del entorno. Pero vamos, lo van viendo porque nosotros aquí con el proyecto de la Ciudad de los niños, que lo tenemos cerca. Pues sí que es un recurso interesantísimo.

En cuanto a la escuela inclusiva, ¿el alumnado es capaz de poner en marcha un “estar inclusivo” en el aula? La profesora señala hacia la necesidad de problematizar el lenguaje con el que se nombra a lo que no son más que hándicaps sociales, pero quedan convertidos en “trastornos” que borran al sujeto que hay detrás de la etiqueta. Asimismo, se reseña la necesidad pedagógica de abrir la idea de escuela “inclusiva” más allá del aspecto médico de rehabilitación:

Todavía hay mucha carga de déficits, de rehabilitación... nosotros tenemos aquí a mucha gente que todavía les habla de trastornos, que no es malo, pero sobre todo es en lo que atañe al lenguaje.[...]. Les encanta el tema del déficit, los niños con trastornos que hay en la clase... es como que les despierta, no sé, unos sentimientos en los que se sienten realizados. Y desde el Prácticum nosotros hacemos una actividad en el seminario intermedio que tienen los de 3º, hacemos una actividad con centros que son inclusivos, para crear la idea de inclusión. Pero también te digo otra cosa. Hay muy pocos centros que sean inclusivos, inclusivos. No hay centros en los que tú digas, oye, estos centros son realmente inclusivos.

Para finalizar, en lo que atañe a la relación teoría-práctica, parece ser una dimensión que se encuentra también en proceso de apropiación:

Si, lo de poner en juego y en relación la teoría y la práctica, lo van cogiendo. [...]. En el Prácticum hacemos mucho hincapié en este tema, les preguntamos qué asignaturas te han servido, por qué, y entonces estamos siempre poniendo en juego esas dos dimensiones y creo que va calando.

- **Formación Continua**

Relativo a la pregunta de si la formación permanente atañe al profesorado universitario, la profesora (**Dec1**) defiende que sí, denunciando la escasa formación pedagógica y fundamentada que se recibe en general para dar docencia en la Universidad:



Si. Yo creo que tendría que ser casi obligatorio. [...]. Al profesorado que viene joven a mí me da la impresión de que tú dices, bueno, con un PowerPoint lo tengo solucionado, o los pongo a trabajar con metodologías activas y lo tengo solucionado, pero claro no es esa la solución. Yo les ofrezco un manual y me lo rechazan porque dicen que tienen mucha práctica. Tú tienes práctica, pero esto es otra cosa. Yo recuerdo cuando yo entré que yo no dormía preparando asignaturas. Yo leía y leía y leía y siempre me quedaba la sensación de que hay que aprender. Y es que creo que las certezas son muy malas. Hay que estar siempre... no tantas dudas porque yo me paso de dudar.

Formación continua no “por amor al arte”, ni en vacío, sino como responsabilidad pedagógica a asumir, para que el espíritu investigativo de los docentes de universidad revierta de forma positiva en la formación de las y los estudiantes, colectivizando esta actitud y haciendo que tenga posibles resonancias en quienes están adentrándose en la profesión:

Y por lo menos saber cuestiones fundamentales. Estar al día de bibliografía, estar al día de investigaciones... mostrarle al alumnado las investigaciones que hay. Que sepan buscar en bases de datos... para mí eso es fundamental. Es una pena que depende del profesor que te toque sepas ver investigación o no ver investigación. Debería ser algo fundamental en el Grado.

Bloque 2: Aspectos generales del grado

El propósito de este segundo bloque es organizar la información referida a las percepciones y opiniones de los dos miembros del equipo decanal en relación a los aspectos vinculados a la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria, estructurándose en diversas categorías que ayudan a desglosar universos de intereses.

Impresión general sobre el Plan de Estudios

Qué experiencia de aprendizaje destacarías de las ofrecidas en su asignatura

La profesora (**Dec1**) pone en primera fila una experiencia de aprendizaje cuyo eje fundamental es el trabajo cooperativo, el cual considera que se está deteriorando. Es una experiencia que ha compartido en Congresos y que parece haber resultado de especial interés:

Destacarías, de las que he hecho últimamente, la tertulia pedagógica dialógica. Esa la he llevado a cabo en varios cursos y además la presentamos en un congreso y la gente estaba muy satisfecha de ese tipo de experiencias. Porque es verdad que el trabajo cooperativo, el trabajo en grupo es interesante pero se está desvirtuando todo lo que supone aprendizaje cooperativo.

De igual modo, la profesora menciona el “cuaderno de clase”, lo que viene a ser el diario de aprendizaje, el cual no propone desde hace algún tiempo, pero sí considera



significativo por su componente de reflexión sistemática en vinculación con las asignaturas:

Y luego tengo una experiencia que, la verdad es que hace mucho que no la hago, pero sí que les daba mucho que pensar, y es el cuaderno de clase, el diario. Vamos, tengo alumnas mías que ya están trabajando y me dicen que tienen el diario guardado. No todos, pero lo recuerdan como una experiencia de aprendizaje importante, de ir recogiendo día a día, de ir respondiendo cuestiones, de ir elaborando... Y a la vez unirlos con los conocimientos de la materia.

Acerca de la consistencia del Plan de Estudios

En cuanto a la percepción del profesor **(De2)** con respecto al Plan de Estudios, reseña que aún hay lagunas por cubrir:

La percepción que tengo es que tampoco se ha respondido a todas las expectativas que había sobre todo por una cuestión fundamental que son los recursos y demás, sobre todo por eso quizá, porque en fin, por ejemplo, la ratio de alumnos no es la que se esperaba que fuera, el nivel de clases prácticas tampoco, quizá tampoco el propio profesorado y las necesidades, tal como está ahora mismo la carrera universitaria docente, crea unas necesidades de entrega a la investigación que quizá la docencia no esté tan valorada como, desde mi punto de vista, tendría que estar, en fin, hay un cúmulo de circunstancias que sería difícil analizarlas en tan poco tiempo ¿no? Pero todas estas cuestiones que estoy diciendo creo que son bastante mejorables.

En referencia a si haría modificaciones sustanciales en el Plan de Estudios, la profesora **(Dec1)** apela a la importancia de poder plantear la incorporación de nuevas asignaturas como la Neuroeducación, que atiendan al complejo contexto sociocultural que rodea a las niñas y niños y también a sus maestras y maestros, donde la idea de infancia se complejice, algo que echa en falta sobre todo en el grado de Primaria:

Yo ahora mismo cambiaría muchísimo. Introduciría nuevos temas como los de neurociencias, neuroeducación, que no es que sea la panacea, pero habría que, por lo menos poner alguna optativa de ese aspecto. Que los docentes conocieran el funcionamiento cerebral. En infantil sí que hay muchas cosas de comportamiento motor, de salud y tal, y sin embargo en primaria no hay nada. Parece que el niño de primaria ya sabe. [...] Yo lo cambiaría mucho, pero bueno, cambiar un Plan de Estudios también tiene mucha tarea. De hecho hemos intentado cambiar algunas cosas y hemos intentado abrir esa cuestión pero no sé si para el próximo...

A la pregunta de qué materias considera fundamentales en el Plan de Estudios:

No es porque sea de DOE, pero yo Didáctica y Organización Escolar. Didáctica general y Organización a tope. De hecho, recuerdo a una alumna de la diplomatura de Educación Física, que ya tiene plaza y todo, me dijo un día: "María del Mar, didáctica y organización, no hay más", porque es que ahí viene todo. Luego le vamos encajando todo demás, pero para mí esas tres son fundamentales.



La profesora especifica que las considera fundamentales en tanto que raíces orientadoras del docente en el aula, las bases que nos permiten caminar y no quedarnos en el aire:

Son los pilares, es que ahí se asienta toda la ciencia de la educación [...] Me parece que tenemos que ir a la esencia, es que si no nos vamos a caer.

En relación a la distribución de las asignaturas a lo largo de la titulación, se pregunta a la profesora cuál es su parecer, reseñando que cambiaría la distribución en el cronograma de la materia "Organización Educativa" (está en 1º), colocándola en 2º o 3º curso. ¿Hacerla aparecer en cursos más avanzados, dado que exige mayor complejidad y bases previas, facilitaría que las estudiantes no se la tomen como algo duro que "superar", sino como una materia imprescindible con la que crecer profesionalmente?

Yo creo que estarían bien colocadas. Aunque hay algunas que se podrían cambiar. Por ejemplo, organización en 1º... a ver, ellos en 1º no se enteran de nada. Yo la pondría en 3º o en 2º. Es que antes las teníamos en 2º, didáctica y organización. Revisamos el Plan de Estudios y las cambiamos a 1º porque hicimos una tontería muy gorda. Lo que pasa es que nadie quiere estar en 1º. Luego los coges en el máster, en 5º de grado como digo yo, y sí que se enteran de lo que es la organización.

También se pregunta a la profesora si vivió la modificación del Plan de Estudios como estudiante, como docente o como parte del equipo decanal. Responde que como docente, apelando a las luchas de poder que se levantaron en relación a la cantidad de créditos que ocuparía cada asignatura:

Como docente, lo viví como docente. Vamos, como departamento. Vivimos el proceso, no sé si como dialógico, porque pensamos que no iban a haber áreas, pero sí es verdad que al final quien tenía más poder pues se llevó el gato al agua. Eso está claro. Por ejemplo, Organización se ha quedado con 4 créditos y medio en Primaria, y sin embargo Didáctica tiene 12. Y por ejemplo, una asignatura, convivencia, que era optativa, ahora es básica (obligatoria). Entonces ha sido una correlación de fuerzas, totalmente. Porque hay... el poder que había en ese momento.

Autonomía profesional

En referencia a la autonomía profesional, la profesora (**Dec1**) las adjetiva como rígidas y con poco sentido vinculado al dinamismo y flexibilidad cambiante de la propia vida:

Las guías son muy rígidas, y luego está esa presión de que si no haces lo que dice la guía te pueden poner una reclamación. Yo me la salto, también te lo digo. Yo hago un plan de trabajo mío. Porque además, tú fíjate, el disparate que es que te digan... la guía la tienes que hacer ahora. Y tú ahora haces la guía y a lo mejor, resulta que en septiembre has tenido una particularidad de x cuestiones de esta vida. Por ejemplo entrar en el equipo decanal... y resulta que la guía que has elaborado la da otra persona, o la



das tú, pero resulta que te has encontrado con otra manera... [...]Entonces me encorseta mucho la guía.

¿Y cómo se viven estas tensiones entre lo programado y lo que realmente le tiene personalmente sentido poner en juego en el aula de formación inicial?

O sea, negociando pero avanzando. Haciéndolo de una manera más relajada. Los alumnos muchas veces no saben ni que existe una guía docente.

Y con el tema de las asistencias. Son obligatorias, pero hay que ver los casos también.

Es verdad que no se puede hacer a distancia porque ya no existe esa posibilidad. Tienes que ir a clase, vale, pero también tienes que ser flexible [como profesora], en el sentido de que si tienen que ir a alguna actividad... Por ejemplo de que tienen que ir a un colegio que es maravilloso, pues a lo mejor aprenden más [ese día ahí que en el aula universitaria, aunque no esté estipulado en la guía]. Si es que no somos omnipresentes en el aula y a lo mejor lo vamos a ver ese día en el aula no tienen tanta importancia. Claro, pero luego es otro debate ¿los que vienen a clase qué pasa? Y claro...

Movilidad

En cuanto a si cree que la movilidad del estudiantado a otros países o ciudades, planteada en los nuevos planes de estudio contribuye a una mejor preparación, la profesora (**Dec1**) especifica que no cree que el aporte de esta experiencia vaya tanto por el lado “profesionalizador”, sino por la parte vital de crecimiento y maduración que supone para las y los estudiantes a nivel personal y de desenvolvimiento en los trámites de la vida cotidiana.

Lo cual, quién sabe de qué modos también esté pudiendo contribuir a la frescura de su ser docente, y a autopercebirse medianamente capaces de enfrentar contextos de mayor incertidumbre, pudiendo ser un efecto transversal. No obstante, no hay que olvidar que el mero hecho de “movilizarse” hacia otro país, no implica la movilización de las creencias internas si la facultad en la que se aterriza no cuenta con un plan formativo sugerente:

[...] Lo que aprenden allí es interesante estoy segura, y más aún en esta facultad donde llega gente que no han salido de sus casas. Y entonces el estar con otras culturas, el estar con gente diversa. El que se tengan que buscar la vida, el ver cómo son capaces de gestionar todo este tema, me parece que es un aprendizaje vital. Vitalmente me parece un programa fantástico. Luego ya depende de cada universidad y las exigencias que tengan, pero vamos que yo dudo lo que puedan aprender en ese sentido, pero tampoco dudo que en algunos casos lleguen a aprender incluso más que aquí. En algunos casos. En otros casos sé que no aprenden nada. Pero por eso te digo que dudo, pero personalmente es un programa que mantendría a toda costa.

Currículum

En cuanto al concepto de competencia, la profesora lo vive como un saber que moviliza y orienta la acción docente. Asimismo, destaca que es un saber encontrar el equilibrio entre emoción y razón, aplicándolo a diferentes contextos:



Pues por competencia entiendo el saber... el ser capaz de aplicar una serie de conocimientos en un momento determinado. Esa relación de lo que sabes hacer y lo que sientes en un momento determinado. No saber dejarte desbordar por emociones, no ser sólo un cerebro teórico que aplica... O sea, y sobre todo en distintas situaciones.

Referente a la interdisciplinariedad y si existen proyectos de coordinación entre diferentes asignaturas:

Sí hay proyectos. Todos los que te he nombrado son proyectos de diferentes asignaturas. Por ejemplo, el de La Casita. Casi todas las asignaturas de infantil preparan las visitas de las distintas materias y demás. Las visitas de primaria también. Se suele hacer de manera interdisciplinar, aunque cada uno prepare lo suyo.

En relación a los posibles solapamientos entre asignaturas, existen. La profesora (**Dec1**) comenta que intenta paliarlos compartiendo con el alumnado la interrelación entre los diversos conceptos. ¿Quizá el problema del solapamiento no sea que haya conceptos que “siempre vuelven” sino su tratamiento repetitivo y superficial?:

Si, por ejemplo, la asignatura de orientación trabaja cosas de didáctica y de organización. Y es que repite y además lo da como por bueno, es decir, repite cosas que se han dado y vende lo suyo como lo bueno. Y habla de todo lo que es didáctica y organización. La participación de las familias es un asunto organizativo que se acoge en orientación como algo propio. Y yo ahí veo solapamientos que tendríamos que resolver. Por ejemplo, organización y teoría se meten también en muchas cosas. A lo mejor nosotros también nos metemos en cosas, que no lo sé, esa es mi perspectiva. Pero sí es verdad que hay solapamientos ¿cómo lo intentamos resolver? Pues no sé, a veces nos enfadamos... pero de todos modos yo siempre digo que el alumnado cuantas más veces escuche una cosa, mejor, porque si no luego no se van a acordar. Ahora sí que es verdad, yo siempre intento relacionar, haciendo ese árbol en el que puedan enganchar.

Por último, relativo al grado de Educación Primaria y sus menciones específicas, ¿genera dificultades al equipo decanal la puesta en práctica de las menciones? Se trata de un asunto organizado por corte de notas. Asimismo, lo que la profesora (**Dec1**) parece que propone problematizar, es el nombre dado a la mención de inclusiva, denominada “necesidades específicas”:

No [...] Hacemos una preinscripción y entran por nota. Hay un cupo de plazas y por nota. Tenemos mucho problema con la mención de música porque no la quiere nadie. Tenemos solo 13 o 14 alumnos. La mención de necesidades específicas, que tendríamos que llamarla educación inclusiva... eso es una cuestión que tendríamos que replantear. Esa mención es la que más. Esa y la de educación física y las de lenguas extranjeras (inglés o francés). Pero no nos supone mucho problema porque lo hacemos por orden de nota. Tenemos una aplicación y se van inscribiendo.



A la cuestión de si piensa que el EEES ha supuesto cambios con respecto a la metodología docente, la profesora (**Dec1**) señala que especialmente ha generado interés por la innovación metodológica pero no tanto en su facultad, sino que percibe que hay una demanda de otras facultades ajenas a lo pedagógico que solicitan a la facultad de Educación de Córdoba formaciones en diversos ámbitos:

Si. Ha traído cambios, ha traído inquietudes por innovación metodológica, y aquí menos, porque aquí tenemos una tradición. Pero yo que me muevo con gente de otras facultades y demás, están muy interesados. Y fíjate en otras facultades más interesados que aquí... nos dicen mándanos alguien que nos dé un curso de competencias, mándanos a alguien que nos hable sobre tecnologías, los proyectos de innovación... están muy interesados por cambiar la metodología de clase. Los ingenieros, arquitectos... gente de otras áreas que no tienen nada que ver con la educación y les interesa incluso más que a los de aquí.

Entre algunas imágenes, ofrecidas a la profesora a modo de “metáforas” de la enseñanza, la profesora (**Dec1**) elige primeramente la 4 (se ven a estudiantes trabajando en pequeño grupo), aunque acaba expresando que parece sentirse identificada con casi todas, explicitándose la multiplicidad metodológica puesta en marcha, lo cual se corresponde con la tendencia entrelazada de la teoría y la práctica del EEES:

Esta, la 4 por ejemplo, porque trabajo mucho con trabajos cooperativos. Las tertulias como he dicho, el que busquen en biblioteca. Esto no. Lo de las dinámicas de grupo... yo soy muy antigua. La hago con mis compañeros, pero yo soy más de otro tipo. Esto es un examen ¿no? Pues examen también. Sí. Yo de aquí prácticamente todas.

Por último, en cuanto al equipo decanal, la cuestión es si hay percepción de que el EEES haya contribuido en cambios metodológicos en los docentes en general. Al respecto:

Si mucha inquietud, en las comisiones, en el rectorado y demás los docentes de las áreas agroalimentarias, ciencias de la salud y demás... todo el mundo está muy preocupado por la metodología. Ahora tenemos un contencioso... bueno, tenemos unas disputas con el rector y hemos hecho nuestro escrito en el que plasmamos nuestra preocupación por el reconocimiento de la investigación y no de la docencia, y eso parte de personas que son investigación top en esta universidad. Y están preocupados por la docencia. Yo veo mucha inquietud por la docencia, por lo menos aquí en esta universidad.

Prácticum & TFG

En relación a las prácticas externas, el profesor (**Dec2**), como decano de Prácticum, destaca que un aspecto relevante de éste, es la relación materializada entre escuela y Universidad, a través de Seminarios de prácticas (con duración de 4 horas), que acontecen en horario de tarde, en los que se reúnen las y los estudiantes de prácticas,



así como sus tutores académicos y un maestro o una maestra de escuela, poniéndose a pensar en común a raíz de la experiencia que este docente les comparta. De igual modo, estas sesiones se aprovechan para ir trabajando sobre los anexos que se incluyen en las guías de Prácticum para el alumnado, en los que se alojan diversas tareas a realizar, como se va a ir mostrando a lo largo de este apartado.

El objetivo fundamental del proyecto es la experiencia compartida en esa red de colaboración que tenemos, lo cual hace que las prácticas de los alumnos sean mucho más ricas, en el sentido de que con la dinámica que llevamos de seminarios y demás, ellos tienen la oportunidad de vivir no solo la experiencia que están viviendo en el centro donde están realizando las prácticas [...] sino que además pueden compartir esa experiencia con otros compañeros y compañeras que están en centros de unas características diferentes, con docentes con estilos distintos y todo esto dentro de un plan que va tocando todas las competencias que tiene que desarrollar un docente en su vida profesional, de la mano de profesionales que vienen a los Seminarios y aportan su experiencia.

Estos seminarios de Prácticum parecen constituirse como una oportunidad idónea no sólo para hablar de la escuela en general, sino para reflexionar acerca de cuál será y es su papel como docentes en ésta, identificándose desde la formación inicial como una especie de claustro de docentes. No como un simulacro, sino como una realidad. Docentes en formación inicial que no ejercerán sólo en el futuro, sino que desde el presente se ponen a pensar en clave pedagógica:

Tanto el tutor [académico] tanto Ximo [uno de los maestros de escuela (director) que acude a los seminarios] como yo, los invitamos a reflexionar acerca del compromiso que ellos iban a adquirir como futuros docentes transformadores de la escuela.

Asimismo, resulta estimulante recoger aquí cómo el propio profesor (**Dec2**) expresa que, incluso para él mismo como docente, estos seminarios suponen un aliciente en su trayectoria como formador, dado que estos espacios de encuentro con maestras y maestros de las escuelas, le hacen sentir partícipe, o más cerca, de la realidad educativa actual, siendo finalmente los seminarios un vínculo materializado del discurso de la relación entre Universidad y escuela:

[Yo mismo] me beneficio porque para mí es una oportunidad. Si yo trabajo formando a los futuros profesores y profesoras de matemáticas, cómo enseñar matemáticas, si desconecto de la realidad pues qué le voy les voy a contar... Hace 10 años cuando yo empecé a trabajar no se hablaba de algoritmos ABN, o apenas de aprendizaje basado en proyectos, o de comunidades de aprendizaje... o de otras cosas, y esto yo lo he aprendido de los seminarios [...]. Yo creo que tendría que ser obligatorio para el profesorado universitario entrar en una dinámica de este tipo, que te permita estar conectado con la realidad. Tengo la oportunidad de estar en la práctica docente.

De igual modo, cuentan con un aula virtual que posibilita dar continuidad, a través de foros, a los debates que toman lugar en los seminarios presenciales, reseñando las potencialidades de la plataforma Moodle:



Con la plataforma esa dinámica compartida trasciende de esas cuatro tardes o esas cinco tardes que tienen y se hace continua de tal manera que ellos están compartiendo su experiencia a través de esa aula que no son las cuatro paredes de las aulas que le tocan, si no qué es un aula virtual.

A mí me gusta defender por encima de todo como herramienta de trabajo colaborativo, una plataforma buena como es la plataforma Moodle. Porque tiene muchas herramientas [...] que son prácticamente plastilina, si las administras bien les puedes sacar mucho partido.

En ese aula virtual, un foro da pie a compartir en cualquier momento experiencias que las y los estudiantes consideran que pueden ser destacables e interesantes de volcar al resto del grupo de tutoría de Prácticum del que forman parte:

Ellos comentan las cuestiones que les han llamado la atención. Por ejemplo, comentaban ayer qué un proyecto que tenía que ver con el consumo de la fruta y de los hábitos alimenticios y demás que era un proyecto europeo [...] Les había llamado la atención cómo lo estaban llevando en el centro, cómo los niños participaban. [...] Y yo un poco, como coordinador del tema, lo que hago es que las cosas del foro las estructuro y las visto de limpio y las pongo en el espacio virtual un poco para que esté todo organizado y esté visible.

A raíz de estos encuentros tanto presenciales (seminarios) como virtuales (Moodle), el profesor **(Dec2)** destaca que finalmente el grupo de tutoría acaba autopercebiéndose como un grupo que se embarca en un pensamiento docente colectivo, con el tutor como guía del proceso:

[...] Los engancha como grupo los engancha como grupo no solo vamos es que comparten las experiencias se embarcan en encargos de trabajos interesantes formativos en torno a las prácticas docentes y claro el tutor hace un poco el acompañante no sé si decir el director de orquesta un poco de esta historia y al final pues claro pues si terminas conociéndolos y formando grupo.

En el Prácticum III, el profesor **(Dec2)** explica cuántos seminarios tienen lugar, y su sentido:

Siete seminarios: uno inicial, grupal, en el que se le explica la estructura y el diseño del Prácticum, el objetivo del Prácticum de ese año. Uno central, también grupal, que toca una cuestión concreta, por ejemplo pues en este prácticum III, que va a empezar ahora, es una feria de proyectos en torno al aprendizaje basado en proyectos [...] y otro final en el que ellos comparten los trabajos finales que han hecho, los trabajos que han hecho en grupo durante todo el Prácticum y los exponen por coordinaciones. [...]

Cada cuatro tutorías, están lideradas por un coordinador.



A modo de ejemplo de cómo podría ser el funcionamiento pedagógico de un Seminario de Prácticum:

El seminario de ayer era en torno a la intervención [Proyecto de Intervención Autónoma que el alumnado diseña y lleva a cabo en las escuelas de prácticas] y era una reflexión de cómo había ido el desarrollo de lo que habían planificado, si había cumplido las expectativas: los puntos débiles y los puntos mejores de su intervención, no sólo desde su punto de vista sino también desde el punto de vista del docente que los acompañaba. Todo eso era el anexo individual que ellos tenían que trabajar durante esta semana.

De igual forma, en continuidad, el grupo de estudiantes del Seminario, realizan una tarea grupal (anexo grupal) a raíz de esas intervenciones y experiencias puestas en común:

De esa intervención-debate del seminario, de las aportaciones de los profesionales, son muchos componentes... y ahí generan ellos un documento un anexo grupal que está aquí también, en el espacio virtual que ellos tienen en su aula de Prácticum.

En cuanto a la estructura organizativa del Prácticum en lo referido a las tutorías académicas y asignación de estudiantes, se procura que cada tutor académico esté al cargo de estudiantes cuyas prácticas estén siendo desarrolladas en colegios diferentes, con el criterio de aportar diversidad de experiencias y contextos en los momentos de seminario y reunión del alumnado con su tutor o tutora académicos.

Cada Prácticum está organizado en tutorías académicas, aproximadamente de unos 15 estudiantes por tutoría [...] 15 estudiantes en distintos centros

Los coordinadores cuando hacemos la distribución de tutoría tenemos en cuenta una serie de cuestiones pedagógicas ,debemos decirlo así, entre comillas, buscando el que sean diversas y sean ricas, se procura que haya colegios de distintas características que sean públicos En cada tutoría haya colegios públicos colegios, concertados, colegios de la capital y de la provincia, colegios ubicados en distintos entornos socioeconómicos más o menos favorecidos, colegios también con proyectos distintos, también con proyectos educativos...

Tras cada Prácticum, se realiza una evaluación del mismo:

Después de cada Prácticum hacemos una evaluación en la que valoramos las distintas cuestiones que estamos hablando [...] y bueno se analiza cómo va todo y además en esa reunión de evaluación se marcan los objetivos a razón de cómo han ido las cosas.

En relación a cómo se evalúa al alumnado y la consecución de las competencias docentes, se envía un cuestionario cualitativo a cada uno de los tutores académicos. Ello, para evitar el problema que causaban los cuestionarios meramente numéricos que, debido a la relación de empatía que se acaba estableciendo entre tutores profesionales y estudiantado de prácticas, las notas se elevaban en demasía, sin mayor



contexto explicativo acerca de dónde salía esa nota final, no reflejando el desempeño verídico de cada docente en formación inicial. Por esto, actualmente se envía a los tutores profesionales un cuestionario con cuestiones de índole cualitativa que, a su vez, también se está procurando mejorar:

Antes los tutores profesionales emitían una nota numérica generalmente muy generosa porque se establecía una relación de empatía y generalmente eran muchos 10, 9, 9 y pico y tal y bueno eso nos satisfacía naturalmente pero pensábamos que tan ejemplares no serían nuestros alumnos tan buenos docentes no y entonces pensamos mucho en una evaluación que fuera cualitativa.

Cuestiones que van desde acerca de la puntualidad y la asistencia por ejemplo a otras más profundas que tienen que ver con la relación con la capacidad de relación con el alumnado o con la capacidad de desenvolvura cuando están impartiendo docencia o analizar y reflexionar acerca de los documentos del centro.

De igual modo, estas cuestiones cualitativas eran tomadas en igualdad de importancia a la hora de ser evaluadas, hecho que fue sometido a replanteamiento:

Al principio los primeros intentos tenían la misma consideración para unos ítem que otros y evidentemente no tiene la misma importancia la capacidad de conectar con el alumnado o la desenvolvura que la puntualidad, aunque todo es importante evidentemente.

En cuanto a los porcentajes de evaluación del Prácticum:

La componente profesional tiene un peso específico de un 40% y la académica de un 60% dentro de la académica también la participación activa en seminarios tiene también un peso importante bueno de un 10% la evaluación final

De igual modo, tal como hace énfasis el profesor **(Dec2)**, toda la evaluación está al servicio de la dimensión educativa, es decir, de mirar al estudiante en prácticas desde un enfoque holístico, pedagógico, más allá de simplemente técnico o ejecutivo:

La evaluación académica se ha trabajado mucho en los últimos años a nivel de buscar unas rúbricas que respondieran verdaderamente al trabajo íntegro completo del alumno a nivel de reflexión, de creatividad también... en su manera de abordar la componente práctica.

Continuando con la dimensión evaluativa del Prácticum, tal y como se apunta en la guía oficial de prácticas de la facultad de ciencias de la Educación de Córdoba, la evaluación será realizada única y exclusivamente por los tutores académicos. El alumnado debe elaborar una memoria compuesta de diversos anexos, la cual están estudiando convertir en un Portafolio a fin de dar mayor rienda suelta a la creación crítica del alumnado, tomando formaciones organizadas con respecto al Portafolio. Este cambio, también



como acogida a la retroalimentación que reciben desde algunos tutores y tutoras profesionales de las escuelas:

Ellos mismos [los tutores académicos] también son un filtro para nosotros: ellos son los que nos dicen “es que cuando nos pregunta el alumno, y nos viene con este anexo en clase a preguntarnos sobre esta dimensión, vemos que las preguntas de los apartados de los anexos te encorsetan mucho. Y, a lo mejor, hay cosas que son importantes, que son significativas, que queremos transmitir y no sabemos encajarlas en lo que nos estáis preguntando exactamente. No son muy abiertas, no se presta mucho”. Entonces por eso estamos intentando cambiar; ya se ha ido cambiando en este sentido pero ha sido un poco con la misma concesión de anexos y de memoria demasiado estática.

Justamente ahora con este curso vamos a empezar con ello: cambiar un poco la memoria. Más bien una memoria Portafolio más creativa, más reflexiva y... justamente la semana que viene tenemos una sesión de formación y vamos a empezar a trabajar en esa línea.

En este sentido, el profesor (**Dec2**) menciona que en Primaria, en la mención de inglés, hay una guía que ya se adhiere a la filosofía más abierta del Portafolios. Asimismo, también el profesor apunta hacia RIECU:

De infantil un proyecto de innovación que va también desarrollándose en torno al Prácticum se llama RIECU: Es una red de colaboración entre los CEP, los centros educativos y la Facultad de Educación, con lo cual refleja mucho el espíritu del Prácticum y esa guía también está en esa línea; se presentó justamente la semana pasada el documento y se va a trabajar en esa línea. Estamos dando los primeros pasos en el Prácticum III para extrapolarlo también a los otros Prácticum.

El profesor (**Dec2**) menciona que desde la organización del Prácticum pondrán la atención en el modelo de Portafolio (evidencias de aprendizaje que el alumnado selecciona a fin de reflexionar sobre ellas de manera creativa, autónoma y rigurosa) al que se invita a las y los estudiantes desde la Universidad de Málaga:

[...] Nos queremos retroalimentar del modelo vuestro de memoria portafolios [...] por eso tenemos la sección de formación la semana que viene. [Tendremos] los mismos documentos los que tenemos ahora, y seguro que en los que vamos a implementar a partir de ahora, se les pide la relación entre la teoría y la práctica y que vean cómo integrar lo que han ido aprendiendo desde las distintas asignaturas en su práctica docente.

Por otro lado, en lo relativo a la visita pedagógica de los tutores profesionales a los centros de prácticas donde se encuentra el alumnado durante su periodo de Prácticum, esta dimensión también ha atravesado modificaciones. Como comenta el profesor (**Dec2**) en el área del Prácticum permanecen en una búsqueda constante de avances y sentidos que van transformándose con el pasar del tiempo y los diálogos. En cuanto a este aspecto, años anteriores, la idea era que cada tutor visitase los diversos y numerosos centros en los que se insertaban cada uno de sus estudiantes tutorizados,



lo cual finalmente, por logística, no resultaba sostenible y no llegaban a alcanzarse esa cota de visitas. Actualmente proceden de modo que, cuando un tutor visita un centro, no sólo visita a “sus” estudiantes, sino al alumnado que está siendo tutorizado por otros y otras tutoras, a fin de no renunciar a lo que el profesor considera una pieza fundamental del Prácticum: que en cada grupo de tutoría de estudiantes, haya diversidad de centros, de cara a que los estudiantes puedan poner en común y nutrirse distintos contextos educativos en los seminarios de Prácticum:

[...] Una optimización que nos permite al menos [visitar] a todos los centros de la capital que son la mayoría. De tal manera que un tutor que tiene a 15 alumnos (aproximadamente unos 9 colegios aproximadamente) pues se tiene que responsabilizar de visitar 3 centros nada más. Visitando tres centros, cubrimos todos los centros [...]. Yo voy a un centro y pregunto no sólo por mis alumnos, sino por otros alumnos de otras tutorías que están en el mismo centro, porque no todos los alumnos de un centro están en una tutoría. Eso, podría facilitar el número de centros pero pero no sería [una tutoría] diversa, estaríamos hablando de un centro de unas características muy concretas con un entorno socioeconómico, entonces lo abrimos porque lo más importante es ese intercambio de experiencias que os comentaba y esa diversidad en las tutorías; a costa de que para mí sería mucho más fácil tener un centro, visitarlo y hacer el seguimiento allí, pero no es lo que queremos entonces bueno, habría que conjugar las dos cosas. [...] Se están consiguiendo cotas de visitas muy altas que antes eran prácticamente nulas. *[...] Nos parece que es más rico por qué los alumnos interactúan con otros alumnos del mismo curso pero de otras aulas distintas.*

Continuando con la coordinación entre tutores, el profesor (**Dec2**), con respecto a la evaluación del alumnado en el desempeño de las tareas y asistencia al Seminario, señala que ha sido un área en la que han ido ganando en coordinación entre el profesorado:

Se ha ido ganando mucho en coordinación en trabajo compartido esa componente no la hemos dicho pero ha sido un objetivo somos muchos cada seminario en cada Prácticum son 28 tutores y cada uno de su padre y su madre pues podía ser que cada uno fuéramos de una manera distinta a nivel de evaluación de trabajo en los seminarios y demás eso lo hemos trabajado mucho últimamente de tal manera que ahora está todo muy muy coordinador.

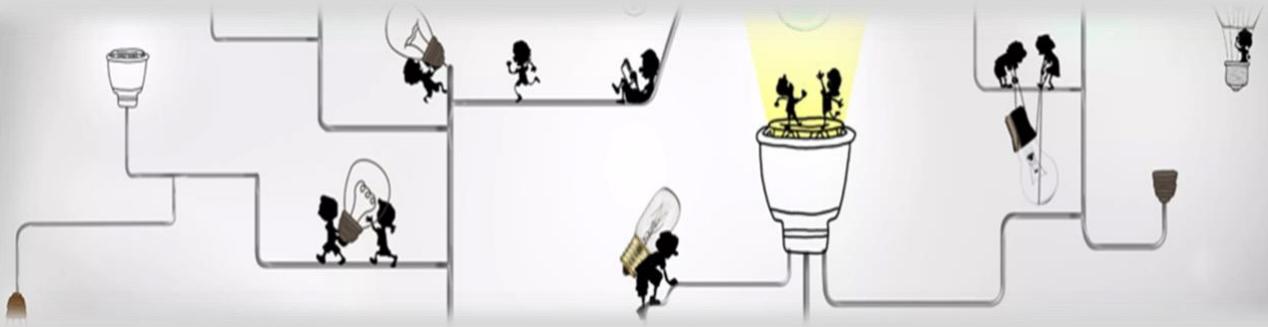
En lo respectivo a la relevancia de los Seminarios, el profesor (**Dec2**) destaca que guardan similitud con las convocatorias a examen, en relación a su importancia. No sólo para las alumnas y alumnos, sino también para el conjunto del profesorado:

Los seminarios son sagrados [...] son convocatorias oficiales como un examen [...] No es una clase de una asignatura qué son muchas las clases y que si faltas un día no pasa tanto. No, los seminarios son importantes y para el profesorado también.

De hecho, esta importancia queda reflejada en que, tras finalizar cada Seminario, los profesores que han tomado parte de este, dedican una parte de su tiempo a poner en común cómo continuar coordinándose. **SEMINARIOS 4 CRÉDITOS:**



Se van los alumnos y nos quedamos los profesores trabajando en una dirección de cómo coordinarnos y cómo trabajar cómo buscar el que todos estemos haciendo las cosas de la misma manera y en fin resumiendo un poco que los cuatro créditos están justificados con creces.



Estudio de casos Universidad de Córdoba (UCO) Informantes: **Estudiantes**

PROYECTO: UMA18-FEDERJA-12

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



Índice

Resultados - 135

Bloque 1: Identidad docente y profesional - 135

- Funciones de la escuela-135
- Programación didáctica-137
- Gestión de aula- 137
- Defínete como docente- 142
- Escuela inclusiva- 149
- Coordinación docente- 150
- Comunicación con familias- 151
- Evaluación- 152
- TIC- 154
- Innovación- 155
- Reflexión- 156
- Formación continua- 157
- Utilidad de la teoría- 157

Bloque 2: Aspectos generales del Grado - 62

- Utilidad general del Grado- 158
- Satisfacción general con el Grado e Impresión general sobre el Plan de Estudios- 159
- Currículum- 164
- Metodología- 165
- Docencia- 173
- Practicum y TFG- 176

Referencias- 180



Resultados

Este informe se nutre de seis entrevistas semi-estructuradas a tres estudiantes del Grado en Educación Infantil y a tres del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. Está dividido en dos bloques, el primero de ellos está dedicado a la identidad docente y a la preparación para el ejercicio profesional, y el segundo se centra en aspectos generales del Grado cursado.

Bloque 1: Identidad docente y profesional

El **acceso a los estudios universitarios** varía en función de la titulación previa, la edad del solicitante (en el caso de los Grados) y del nivel de estudios al que se quiera aspirar. Para acceder al Grado en Educación Infantil no se han establecido condiciones o pruebas de acceso especiales, por lo tanto las vías de acceso al título son las previstas en la legislación vigente¹. La mayor parte del alumnado procede de Bachillerato y han superado la PEvAU (Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad), aunque cada vez es mayor el número de estudiantes que lo hacen mediante el acceso a través de un Ciclo Formativo Superior. Esta última vía de acceso ha cambiado con el Plan Bolonia y aquellas personas que deseen cursar enseñanzas oficiales de Grado lo podrán solicitar sin necesidad de hacer ninguna prueba, únicamente se tendrá en cuenta su adscripción a las ramas del conocimiento establecidas en el Real Decreto 1618/2011. En el caso de nuestras participantes todas tenían el título de Bachillerato y habían accedido a la universidad a través de la prueba (PEvAU), aunque una de ellas también había cursado un Ciclo Superior de la rama de sanidad, perteneciente a las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y ciencias de la Salud y por lo tanto, compatible con el acceso al Grado.

Funciones de la escuela

Cuando les preguntamos sobre las **funciones de la escuela** y con qué imagen relacionan metafóricamente lo que estas funciones representan, coinciden en atribuir a la institución educativa principalmente la función socializadora. De acuerdo con sus declaraciones, la escuela es responsable de la formación del ciudadano para su intervención en la vida pública (Pérez Gómez, 2002) y de transmitir y consolidar los contenidos conceptuales y procedimentales de las diferentes áreas disciplinares. A este respecto, la imagen que mejor representa estas funciones es la cuatro. Así nos argumentan esta relación que establecen:

“Yo creo que la escuela sirve para desarrollar los aprendizajes que nos van a servir en la vida entonces yo creo que sería una espiral (imagen 4), empiezas desde lo mas pequeño y te vas formando sobre lo que vas aprendiendo pero cada vez más para ser

¹ Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.



capaz de resolver los problemas que la vida te va a plantear entonces yo me quedaría con esta” **(Alum.2-Inf)**

“ Yo para mí el papel de la escuela más que a nivel de contenidos porque siempre hay mucho sobre todo a lo largo de toda la formación de un niño al ser muy largo lo que es el contenido se lo voy viendo poco a poco...” **(Alum.3-Prim)**

“Yo pienso que la imagen cuatro porque está todo como muy unido, una cosa te puede llevar a la otra, está todo como muy enlazado. Y que por ejemplo, aunque tu quieras enseñar equis conocimientos lo puedes trabajar de manera diversa para que el niño pueda llegar a adquirir ese conocimiento de aprendizaje” **(Alum.1-Inf)**



Figura 1. Propuesta de imágenes que representen la función social de la escuela

Otro de los participantes expresa otra interpretación sobre la figura 4. Quizás cabría pensar que en este caso pueda acercarse más a la función educativa que define Pérez Gómez (2002), por su capacidad para superar la función reproductora del proceso de socialización, al identificar esa oportunidad para elegir el camino.

“El laberinto es como que me evoca con el alumnado que cada alumno debe tomar su propio camino para alcanzar la meta del propio, entonces puede tomar diversas vías para llegar a ese conocimiento, este también las diversas diversiones pero que todo el alumnado puede llegar cuál es su meta, es como un camino amplio. [...] No es como una única dirección que el alumnado tiene que tomar para llegar a la meta sino que todos somos diversos, y cada uno desarrolla al máximo sus potenciales para conseguir una educación de calidad pero cada uno desde su perspectiva, que es un camino amplio no debemos guiar al alumnado hacia un camino cerrado sino amplio” **(Alum.4-Prim)**.

En una dirección similar, sobre todo a la hora de justificar su interpretación, aunque haciendo referencia a otra imagen 1, dos de nuestros participantes también mencionan este sentido de la escuela como oportunidad para guiar al estudiante y mostrarle el camino a elegir.



“ Considero que la función que debería tener la escuela sería la 1 porque debe de guiar al alumnado, demostrarle lo que sería el camino no empujarle al camino sino mostrarle el camino que ellos deben seguir ya que la 2 sea un laberinto y tardaríamos mucho y no haríamos nada casi lo mismo que la 4 y La 3 sería no hacer nada... (...) Por ejemplo con el proyecto no le empujamos a que tengan que saber ya una cosa en concreto sino que le estamos dando distintas vías para que ellos opten por escoger la que se sientan más cómodos no le estamos poniendo a lo mejor por ejemplo que tengan que exponer o tengan que hacer un trabajo que a lo mejor no les gustaría”. **(Alum.-Prim)**.

“Yo para mí la 1 porque es la que indica los caminos que puede seguir [...]yo creo que es el sentido de la educación inculcarles al alumnado los caminos que hay para seguir e inculcarles en el que crees que más pueden aprovechar la vida y demás pero siempre que haya una decisión también por parte del alumnado libertad pero que ellos sepan a dónde se puede ir”. **(Alum.3-Prim)**

Programación didáctica

A punto de finalizar su formación inicial, les preguntamos si se sienten preparadas para abordar tareas que requerirán en su futura profesión, tales como elaborar una **programación didáctica** acorde a sus principios pedagógicos y si son capaces de diseñar los diferentes elementos que la componen, objetivos, competencias, metodología, etc.

En este sentido, una de las participantes cree que está capacitada para diseñar una programación de aula y tomar decisiones al respecto, pero no se siente preparada para aplicarlo de forma práctica, es decir, es competente para realizar una propuesta didáctica sobre el papel, pero no en las estrategias y metodologías de enseñanza para implementarla en clase.

“[...] en las programaciones, en lo referente a los objetivos del currículum sí lo manejamos pero luego a la hora de metodología al realizar nuestra programación yo creo que no se trabaja lo suficiente, como que se trabaja mucho lo teórico pero a la hora de llevarlo a la práctica no.” **(Alum.2-Inf)**

“En cuanto a planificación, sí, yo creo que es lo que más nos hace falta aquí en la Universidad porque al final sobre todo a la hora de unas oposiciones y demás salimos de aquí yo creo que bastante verdes en cuanto a planificación, en crear unidades didácticas, en llevar una planificación anual y demás en este diseño yo creo que cojeamos bastante de ahí porque luego a nivel de contenidos es verdad no es muy complicado lo adapto pero yo creo que la carrera se debería enfocar un poco cómo organizarlo” **(Alum.3-Prim)**

Al hilo de lo anterior, nuestras participantes manifiestan no sentirse con iniciativa propia a la hora de responsabilizarse de un aula, se sienten inseguras y con carencias formativas al respecto. Tal es así que son rotundas en sus respuestas cuando les preguntamos si se consideran o no capaces de llevar un aula:

“No, mi propósito ahora mismo es prepararme las oposiciones y a ver, lógicamente sé que no voy a sacar plaza, de todas formas yo no me veo preparada, porque durante la carrera he aprendido muchos conocimientos pero tampoco se cómo llevarlos a cabo ni como trabajarlos en el aula y creo que necesitaría más práctica” **(Alum.3-Inf)**



“Pues ahora mismo no, me siento con muchos miedos, no sé qué me voy a encontrar en el aula, miedo a cómo afrontarlo, a cómo sobrellevarlo, cómo reaccionar, cómo..., pero bueno, yo creo que con la experiencia el día de mañana pues claro que sí ¿no?” (Alum.1-Inf)

“Para llevar a la práctica lo que he aprendido sí, pero luego realmente a la hora de dejarnos solos en un aula yo creo que de la carrera no salimos lo suficientemente capacitados para estar solos como docentes en un aula” (Alum.2-Inf)

En este sentido, podemos observar cómo ninguno de los participantes se han cuestionado el sentido pedagógico de la programación, sólo hay preocupación por la dimensión técnica de la misma, dejando de lado esa interpretación de Gimeno (1989) del currículum como espacio para desarrollar la autonomía docente, como oportunidad para recrear la cultura. Algunas declaraciones al menos sí mencionan lo imprevisible en la programación y la necesidad de reconducir el diseño inicial en función de las necesidades que surjan.

“La profesora con la que estaba de prácticas me ha enseñado su programación y ver como luego surgen cosas diferentes que incluso hace que te apartes un poquito de la programación porque lo que surge es incluso más interesante que lo que estaba propuesto, entonces, y luego además lo que surge lo puedes adaptar para cursos futuros bueno pues esto lo podía incluir en esta planificación” (Alum.3-Prim)

“Diseñar es simplemente un paso previo o el tener una base sobre la que poder construir pero pienso que en la práctica siempre se puede estar reconstruyendo y reelaborando, y puede ser que planifiquemos algo a nivel temporal y precisemos de más tiempo o de menos.” (Alum.1-Prim)

En cambio, sí que un estudiante al menos destaca el papel del docente como agente social con competencias y oportunidad para favorecer a través de sus decisiones didácticas el cambio hacia la construcción de una sociedad acorde a las demandas actuales.

“No nos podemos quedar en lo que serían los contenidos curriculares porque el marco legislativo está establecido pero no solamente nos podemos quedar en eso sino que pienso cómo se propone desde el marco europeo hay que apostar por un una mayor un mayor desarrollo competencial del alumnado por eso la escuela considero que es el eje estructurante del resto de ámbitos de la sociedad y por consecuencia de la vida y el profesor es parte de este engranaje y no cualquier parte sino la principal”. (Alumnado1-Prim)

Gestión de aula

De forma similar, cuando les planteamos si se sienten competentes a la hora de **organizar el espacio**, gestionar el tiempo, distribuir los recursos, las tareas y todo aquello que tiene que ver con la vida del aula, decisiones que requieren de la experiencia, de un proceso de investigación-reflexión para poder implementar propuestas acorde al contexto y a las necesidades del alumnado, se desprende ciertas incoherencias en sus respuestas porque manifiestan sentirse seguras y preparadas para hacerlo:

“Sí, tengo claro que no quiero trabajar por el método tradicional, no quiero que los niños se centren solamente en el temario que viene en el libro, durante las prácticas por ejemplo he



estado haciendo actividades o por proyectos porque me gusta más y a los niños también les motiva más y veo que les interesa más y aprenden más rápido y si ellos aprenden a la vez que están jugando pues muchísimo mejor, y una cosa que tengo clara es que a mi me gustaría trabajar por proyectos el día de mañana” **(Alum.3-Inf)**

En este sentido, parece que más que sentirse preparadas para tomar todas estas decisiones didácticas y pedagógicas, a lo que hacen referencia es a lo que tienen claro sobre el modo en que les gustaría o no les gustaría desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando puedan ejercer su labor docente.

“A mi me gusta mucho la pedagogía de Montessori, el hecho de que aprendan todos juntos, que interaccionen los unos de los otros, que compartan, que manipulen que interactúen con todos me gusta mucho y el hecho de que las mesas todo grupal a mi me gusta mucho”. **(Alum.1-Inf)**

No obstante, una de nuestras participantes sí enfatiza las dudas que tiene acerca de su preparación aunque destaca de nuevo sus preferencias a la hora de organizar y gestionar su aula.

“Yo creo que sí pero después de haber pasado por dos periodos de prácticas, uno fue totalmente diferente al otro, las aulas están totalmente diferentes organizadas y en las dos el alumnado ha trabajado bien entonces luego fríamente pensé cómo organizaría yo mi aula y realmente no lo sé. Sí sé que lo que me gusta mucho es trabajar en asamblea, que ellos trabajen de forma cooperativa, colaborativa y no tanto en individual entonces yo creo que trabajaría mucho en asamblea y luego en grupos pequeños pero donde todos estén en todo momento en grupo no de forma individual” **(Alum.2-Inf)**

Algunas debilidades más a la hora de gestionar el aula se concentran en el tema de la resolución de conflictos, donde las respuestas se sitúan igualmente en la carencia que perciben en este sentido.

“En cuanto a debilidades pues bueno siempre son situaciones de conflictos que muchas veces eso yo creo te da la experiencia un poco no sabes por dónde salir y conflictos en el aula yo creo que eso al final no lo aprendes aquí con un libro eso te lo da la experiencia y el estar día a día con el alumnado y al principio nos equivocaremos mucho también nos tendremos que dejar llevar por otro profesorado por profesores que tengan más experiencia preguntar yo, por ejemplo, personalmente, creo que preguntar es lo más importante que hay porque aprendes muchísimo.” **(Alum.3-Prim)**

“El tema de gestión del aula no hemos tenido como tal una asignatura troncal que haya trabajado eso pero sí que es verdad que de manera transversal sí nos ha permitido adquirir pequeñas nociones de cómo podemos afrontar lo que sería los conflictos diarios que surgen en el aula (...). Para invitarle a participar considero que lo básico y lo que nos han dado, un poco de manera transversal, es partir de sus ideas y partir del aprendizaje significativo”. **(Alum.1-Prim)**

Continuando con la organización escolar, les mostramos unas imágenes que representan o simbolizan formas distintas de organizar el espacio. A este respecto, la inmensa mayoría coincide en destacar la imagen número 4, como aquella que conforma un sistema holístico de confluencia y relaciones entre los diferentes agentes.

“Yo creo que la 4, no? Porque todos los docentes y toda la organización tiene que estar interrelacionada unos con otros, no vale que haya una jerarquía, entonces la 4 es compacta en la que todos se relacionan y todos se están intercambiando información para construir en



este caso un muro que en este caso se compararía para construir una educación de más calidad.” (Alum.4-Prim)

“Yo diría que ésta porque es la que aparte de estar más ordenada es la que está más compacta. Éstas, aunque están organizadas, siempre hay un punto en el que puede surgir algo que se rompa aquí puede caerse, aquí también, incluso aquí el aire que venga, en fin éste como más compacto entonces son varias clases yo creo de la educación que hacen que un bloque sea más compacto yo creo que ésta es la que más define la cuatro”. (Alum.3-Prim)



Figura 2: Propuesta de imágenes relacionadas con la organización que debe tener una escuela

Una vez que han mostrado sus preferencias a la hora de organizar y distribuir el espacio y los recursos, les mostramos diferentes imágenes para que nos argumenten **qué espacios consideran que son educativos y que nos argumentasen con cuál de estos espacios se sienten más identificadas**. En sus elecciones encontramos ciertas similitudes a la hora de seleccionar determinados espacios con los que se sentirían más a gusto, destacando aquellas imágenes que representan espacios educativos en plena naturaleza o que les permite estar en contacto con elementos naturales. Estos contextos suponen un elemento adicional en la motivación y participación activa de los niños y niñas que incide directamente en su estado de ánimo y favorece la creatividad y disfrute de las actividades.

“El hecho de que tenga más luz natural es muy bueno y que tenga partes del medio natural como la 5, la 1 por ejemplo no. Y en la 2 qué están haciendo como una escapada o algo? [...] También estaría bien el hecho de realizar salidas extraescolares para aprender en grupo, con lo cual la 2 estaría bien (Alum.1-Inf)



“La 1 me causa muchísimo estrés, a mi me gusta los espacios abiertos, que no tenga demasiado mobiliario, el 6 por ejemplo, que estén en contacto con la naturaleza espacios abiertos y que no estén con mucha sobrecarga de objetos” **(Alum.3-Inf)**

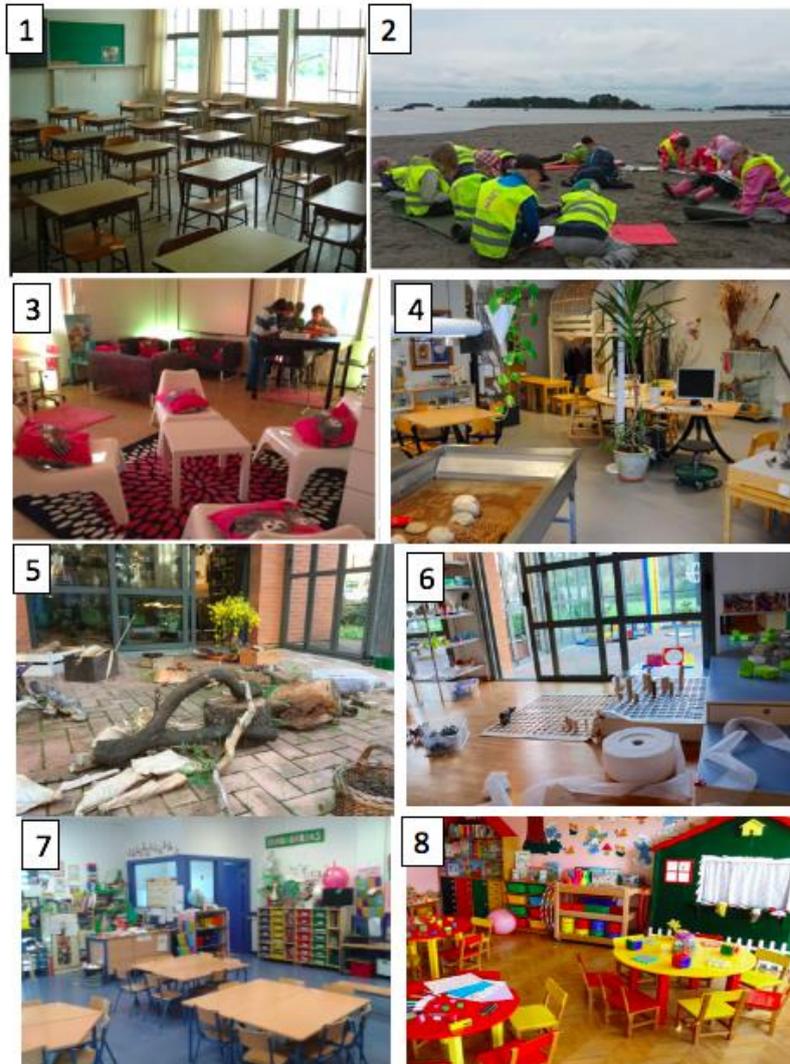


Figura 2. Propuesta de imágenes para identificar qué espacios consideran educativos

Aquellas imágenes como la 7 y la 8 que muestran un aula organizada en mesas agrupadas y con gran cantidad de recursos materiales supone para algunas de nuestras participantes el espacio ideal para desarrollar su labor, mientras que para otras compañeras creen que esta distribución lejos de suponer una oportunidad para trabajar en grupo y favorecer las relaciones sociales, pueden suponer para los niños y niñas una desventaja si el profesorado organiza los agrupamiento de forma homogénea en función de las capacidades.

“En la 7 me sentiría muy identificada porque es una clase amplia, tiene mucho orden por lo que se ve cada cosa está en su sitio pero a su alcance y trabajan en grupo así que me sentiría bien en la 7” **(Alum.2-Inf)**

“La 7 y la 8 son muy parecidos al centro donde voy yo de prácticas, que aunque no me convence demasiado y yo lo he comentado con la profesora de ahí del cole porque van por



grupos y muchas veces lo que se hace es agrupar a los niños que adquieren los conocimientos más rápidos y a los que van más lentos se les separa y se les pone en otra mesa yo pienso que eso no es en absoluto bueno” **(Alum.1-Inf)**

En relación al estilo docente y a las imágenes de espacios que podrían representar su **aula ideal**, también coinciden en afirmar que la imagen 1 que muestra un aula con mesas y sillas organizadas individualmente no formaría parte para nada de lo que consideran un espacio educativo. Así lo hemos visto en una de las declaraciones anteriores, así como en el siguiente fragmento de entrevista:

“El dibujo 1 lo veo como muy anticuado y muy arcaico, la clase de uno en uno, las sillas y las mesas siempre en fila, cada uno trabaja siempre sin hablar con los demás, yo no soy partidaria de eso y no lo haría”. **(Alum.2-Inf)**

Defínete como docente

Cuando se les solicita que se definan como docentes, esta imagen parece ser vivida como una figura móvil, dinámica, “en evolución” a lo largo del grado. En concreto, se menciona el periodo de Prácticum como aumentador y clarificador de la perspectiva que tienen de sí mismos como docentes en formación inicial.

“Conforme han ido evolucionando los cursos, creo que la perspectiva como docente va aumentando debido a las prácticas que hemos tenido, y debido a los contenidos teóricos que nos ha facilitado la universidad. Entonces yo creo que ahora mismo estoy como más preparada como docente y con ideas más claras que cuando empecé el grado”. **(Alum.4-Prim)**

Otro de los estudiantes entrevistados, alude que hasta el momento no se había detenido formalmente a pensar cómo se concibe a sí mismo como docente y qué significa ser maestro para él, pues hasta ahora, expresa, siempre se había sentido como un “estudiante”. ¿Quiere decir esto que el grado supone un espacio y tiempo decisivo para dar el salto entre ser un “estudiante” y comenzar a autoperibirse como maestras y maestros, forjando una nueva identidad? Para definirse, uno de los estudiantes destaca adjetivos referidos a la relación pedagógica, la cual no parece asociarse al lazo epistémico y de curiosidad ante y con la infancia.

“Bueno pues nunca me he parado mucho a pensar en ese aspecto pues sí que es verdad como hasta ahora siempre he sido estudiante bueno me lo he planteado las veces que he estado de prácticas y demás y bueno pues sobre todo un docente amable y comprensible con el alumnado y serio también en ciertos momentos porque creo que es necesario para ellos al cabo de la clase pero sí que bueno pues divertido que es mi forma de ser un poco me define ser divertido y simpático y demás y bueno comprensible con el alumnado”. **(Alum.3-Prim)**.

A otro de los estudiantes, la petición de que se defina como docente parece llevarlo a pensar en la profesión docente en general, a lo que “deberían ser” las y los docentes, pero no a revisar brevemente en sí mismo qué ideas o principios le orientan, o en cuáles se proyecta. ¿Nos acostumbra la formación inicial a forjar discursos con aparente



fortaleza declarativa, pero que no atraviesan de lleno las capas de nuestro conocimiento práctico actuante? De igual forma, este estudiante posiciona el oficio docente desde un enfoque amplio, como un oficio que entra en especial contacto con las problemáticas sociales. También se dislumbra cierto paradigma mercantil en tanto que el docente parecer ser el preparador para el resto de profesiones. ¿Cobra aquí el docente un rol de gestor de recursos humanos?, ¿es esta una visión alimentada por el propio grado?

“Considero que es la profesión estructurante del resto de profesiones que existen en el mercado. Considero que los principios que deben sustentarnos pues son diversos, por ejemplo, pues el tema de la creatividad, el tema de la innovación, del trabajo constante; es que son diversos los principios. También el ser competente, una actitud activa ante los problemas que pueden surgir en el aula, ya que en definitiva son una mera similitud de lo que ocurre en la sociedad. **(Alum.1-Prim)**.

Para seguir ahondando en el tipo de docente con el que se sienten identificadas, al hilo también de las declaraciones anteriores sobre la organización espacial y la responsabilidad como maestras y maestros de ofrecer a los niños y niñas oportunidades ricas de aprendizaje, les mostramos las siguientes imágenes:



Figura 3. Propuesta de imágenes para identificar qué espacios consideran educativos

Algunas consideran la imagen 1 como un modelo ideal en el que se muestra al docente como un guía del proceso educativo que camina hacia la autonomía y la libertad de los niños y niñas (Gadamer, 2000).

“Pues yo creo que con la imagen 1 me siento identificada porque muestra que la docente es como una guía que ayuda al alumnado no simplemente un modelo al que hay que seguir sino que el alumnado trabaja y ella le presta su ayuda en los momentos en los que realmente los necesita pero no por ejemplo en la 6 el estar siempre encima, encima, encima, yo eso no lo veo lo ideal” **(Alum.2-Inf)**

“...el 1 también porque considero yo utilizaría mucho la temática del juego como instrumento debido a su potencial que tiene. **(Alum.1-Prim)**

En cambio, otras estudiantes manifiestan sentirse más cercanas a las imágenes del docente que atiende a todo el grupo al mismo tiempo. De este modo argumentan esta elección:

“En realidad y con la experiencia que tengo de mis prácticas me puedo relacionar tanto con la número 7 porque la maestra está con todo el grupo de niños, con la 5 por supuesto, con la



número 4 también que es muy parecida a la 7, no sé a mi es que me gusta trabajar de manera grupal, no por ejemplo en la 6 que está más bien como apoyando solo a ese niño. [...] sí, prefiero con el grupo aunque luego tengas que focalizarte en alguno a lo mejor, pero dentro del aula, no como aquí que está solito. Soy partidaria de que se trabaje más en grupo.”
(Alum.1-Inf)

“El 7 me gusta mucho porque durante las prácticas a mi me gusta mucho ponerme en asamblea, hablar con ellos, no por ejemplo estar ser yo quien intente mandar sobre ellos, quien lleve la clase, el ritmo, sino que ellos mismos son capaces les van surgiendo sus dudas vamos hablando de lo que les interesa” **(Alum.3-Inf)**

“ La 7 yo creo que es una asamblea y que es necesario tanto en infantil como en primaria que es mi caso, tenemos que conocer qué le ocurre al alumnado y un poco que nos transmite y se sientan a gusto y creo que es muy importante las asambleas” **(Alum.4-Prim)**.

Una cuestión que sale a relucir por dos de nuestros participantes de Primaria es la interacción entre el docente y el alumnado en esta etapa, considerando la dificultad de establecer un equilibrio en la relación bidireccional entre el maestro y el alumno/a. Al hilo de esto, se desprende el ánimo de superar la aparición recurrente del esquema tradicional de enseñanza, donde el educador es quien posee el conocimiento “absoluto”, el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el educando se concibe como un mero receptor de información (Freire, 1970).

“Bueno yo creo que nuestra generación tiene un poco de carencia en cuanto, por ejemplo, a este tipo de cosas, a una asamblea [...]. con niños más grandes quizá del último ciclo de Primaria incluso Secundaria hay una línea muy fina que es pasar del ser amigo a la autoridad es complicado yo creo que en esa línea está en el punto medio está la virtud de que los niños y niñas te sientan no como una postura autoritaria pero si en un momento tener la autoridad suficiente como para controlar la clase yo creo que ahí está el punto de inflexión complicado. [...] Hay una línea muy fina que es pasar del ser amigo a la autoridad es complicado yo creo que en esa línea está en el punto medio está la virtud”. **(Alum.3-Prim)**

“Con las 7 sí porque es como una especie de asamblea, en la 5 porque considero que el papel del docente aunque debemos mantener nuestro papel y nuestro estatus por así decirlo pero debemos eliminar esa barrera o esa tarima invisible que existe entre el profesor y el alumnado tenemos que mostrarnos más cercanos” **(Alum.1-Prim)**

En cambio, en la etapa de Infantil esta forma de situarse y ejercer el rol docente no la relacionan con la pérdida de autoridad personal, sino como una forma de ejercer las funciones docentes con la infancia. Destacan de esta forma la figura del docente como un referente de apego que transmita seguridad y que favorezca las interacciones positivas con los niños y niñas (Bergin y Bergin, 2009).

“[...] la 5 también porque creo que una docente sobre todo en infantil los niños en esa edad necesitan afecto y cariño más que una educación de cumplir los objetivos del currículum ellos lo que necesitan es eso afecto, afectividad y guía” **(Alum.2-Inf)**

No obstante, lo que sí parece que mantienen un punto en común a la hora de identificarse como docentes es en seleccionar imágenes o en explicar metáforas que se corresponden con



metodologías centradas en el estudiante, es decir, las más alejadas de una visión tradicional o técnica de la enseñanza.

“En realidad me identifico con todas menos con las tradicionales, la tradicional puede ser la 3 más que todo por la cantidad de libros de texto o fichas que hay sobre la mesa...” (**Alum.4-Prim**)

Para seguir acompañando estas declaraciones, les mostramos estas imágenes para que valoren qué les sugieren respecto a la función docente. La descripción que hace este participante se corresponde a la de un docente observador, reflexivo y que sitúa al estudiante como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, podría acercarse al docente de estilo práctico que define Trillo (1996), como aquel que se caracteriza por revisar sus propios planteamientos y que expresa cierto compromiso con la mejora de la enseñanza, entendiendo el currículum como un proyecto de Investigación-Acción.

“La primera me evoca que tenemos que ser muy observadores en cuanto a nuestro alumnado, en cuanto a la tercera que nos tenemos que estar planteando todo el rato unos interrogantes respecto a nuestra profesión y como intentas implantar los contenidos al alumnado y la segunda como que es un juego y un rompecabezas nuestra profesión, entonces un rompecabezas por qué? porque debemos adaptar todos los contenidos al nivel del alumnado y tenemos que utilizar nuevas metodologías y todo eso a través del juego, es lo que me evocan estas imágenes”. (**Alum.4-Prim**)



Figura 4. Propuesta de imágenes respecto a la función docente

Sin olvidarnos de **los recursos materiales**, les preguntamos cuáles no podrían faltar en su aula y sin apenas dudarlo, una de nuestras participantes afirma que el rincón de la lectura es un espacio imprescindible en un aula de infantil.

“Los libros yo creo que son muy importantes por ejemplo así que el rincón de la lectura en el que ellos vayan no obligado pero sí que ellos puedan acceder a un cuento tanto tradicionales como los más novedosos ahora yo creo que eso a ellos le gusta mucho y les motiva sobre todo en el último nivel de la segunda etapa de infantil cuando ellos ya son capaces de leer unas palabras yo creo que a ellos les motiva mucho y les sirve también como relajación”.
(Alum.2-Inf)

Tal y como apunta en su declaración, este espacio implica un proceso activo por parte del niño o de la niña que conlleva la intención de entretenerse, disfrutar y relajarse. Esta declaración, se mantiene en coherencia con lo manifestado anteriormente en relación al rol docente como guía y también con las preferencias a la hora de organizar el espacio y el tiempo en el aula, donde prevalece el papel activo por parte del alumno/a. Asimismo, conversando sobre el diseño de actividades y las distintas **metodologías que consideran más acordes a la etapa que nos compete**, les mostramos algunas



imágenes para que seleccionen la que para ellas supondrían que representa mejor la forma en que fomentarían la comida saludable.

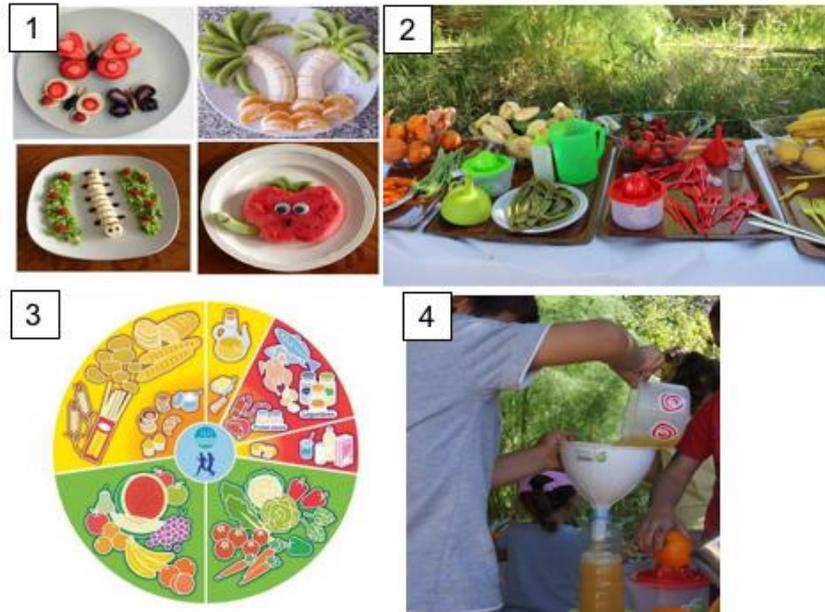


Figura 4. Propuesta de imágenes para identificar la que mejor representa el fomento de la comida saludable

Para una de nuestras participantes la mejor forma de despertar su interés y promover el aprendizaje relevante en relación a los alimentos saludables sería hacer partícipe al alumnado de la procedencia de los mismos, destacando la experimentación y el aprender haciendo como base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Para fomentar la comida saludable yo creo que ellos lo primero que tienen que hacer es conocer los alimentos, ver su crecimiento si tu por ejemplo tienes un huerto en la escuela en el que ellos estén viendo crecer los alimentos siempre van a tener más interés por comerlos lo que ellos están criando que por otra cosa que le des entonces yo creo que la 4 porque son ellos mismos los que la diseñan y también la 1 porque sobre todo por originalidad, por la presentación.” (Alum.2-Inf)

Coincide también con la elección de otra de las estudiantes, que se decanta por las imágenes 1, 2 y 4 porque considera que los niños y las niñas tienen un papel activo en la preparación de la fruta, y deja al margen la imagen 3 (que representa la clasificación de los alimentos) por considerarla más tradicional aunque sea la que actualmente ha conocido en sus prácticas.

“Pues por ejemplo, elegiría tanto la 1 como la 2, la 3 la veo como muy tradicional la misma que se enseña actualmente, la 4 también la veo una buena alternativa porque son ellos los que están elaborando esa comida saludable no? Tanto la 1, la 2 como la 4. En las prácticas en el centro donde yo he estado sí que es verdad que se hace un horario semanal y cada día se lleva un tipo de comida, el lunes por ejemplo lácteo, el martes fruta, y así estaría bien, incluso si ellos lo elaborasen en el centro estaría mejor”. (Alum.1-Inf)



Esta otra declaración se sitúa también en la perspectiva de una metodología centrada en el alumno/a e interpreta la imagen 1 como el resultado de una actividad centrada en el diseño creativo en la presentación de las frutas, en la misma línea que las manifestadas anteriormente.

“Se me ocurre que desde la metodología que a mi me gusta desde los proyectos, se podría crear una actividad motivadora concienciando al alumnado de la importancia de la comida saludable, a continuación se podría realizar como un juego de roles, o un debate o unas tarjetas en las que se vea las diferentes entre comer comida que es saludable y la comida no saludable se podría realizar una actividad en la que el alumnado o se valore la cantidad de comida saludable que lleva al aula y ver qué beneficios le aporta eso, hacer a lo mejor como un calendario en el que cuanto más comida saludable tenga vas a obtener mayores recompensas, también la pirámide sería importante trabajarla, a lo mejor ellos pueden crear su propia pirámide y a lo mejor este sí, parece como que en el recreo se podría potenciar desde el centro que algunos días a la semana pues se haga zumo de naranja o todo para el alumnado pero en cuanto al diseño de las actividades yo lo haría que todas sean participativas que salgan de los intereses del alumnado, que se desarrolle su creatividad, por ejemplo como aparece en la figura 1 podríamos trabajar a través con comida saludable crear diseño, sí más que todo podría ser eso, como actividades hay muchísimas pero yo pienso que tienen que partir de los intereses del alumnado, su creatividad y divertirse al máximo”. **(Alum.4-Prim)**

Escuela inclusiva

Continuamos hablando del **diseño de las actividades**, y les preguntamos si se sienten capaces de poner en marcha procesos en el aula que no dejen a ningún niño o niña atrás, es decir, si se ven preparadas para trabajar en **contextos de diversidad** y por tanto, de organizar el aula y planificar actividades que fomenten la inclusividad. En este sentido, una de ellas señala que gracias al trabajo laboral que compatibiliza con los estudios, cree que sería capaz de conseguir que todos los niños y niñas participasen en las actividades planteadas aunque de su declaración se desprende que se refiere sobre todo a que los niños y niñas sean aceptados por sus iguales, más que a la capacidad para trabajar con las diferencias de los niños y niñas.

“sí yo pienso he trabajado en un campamento, tengo experiencia en ese aspecto no mucha porque llevo 3 años pero si que es verdad que siempre me he encontrado con niños con grupos que lo dejan más de lado o lo dejan así o no quieren participar así en actividades puntuales porque el niño no juega bien o porque ellos creen que el niño no juega bien y muchas veces es que ellos no integran al niño de la manera correcta entonces nosotros lo que solemos hacer a través de mi experiencia es que hasta que ese grupo no quiera trabajar con ese niño siempre en más actividades se le va a integrar a ese niño se le va a fomentar que le hagan participe de todo [...]” **(Alum.1-Inf)**

Otra de nuestras participantes también comenta que gracias a la experiencia en las prácticas ha tenido la oportunidad de trabajar con alumnado muy diverso aunque se cuestiona si sería capaz de atender las necesidades de cada uno cuando esté sola en el aula. Además, pone en duda la capacidad de responder ante estas necesidades no solo por su formación para ello, sino también por otros condicionantes que influyen en el organización y planificación de las actividades.



“No hay ninguna receta mágica que te diga esto está bien esto está mal no lo sé yo creo que sí también hay que estar muy atento a lo que el alumnado te está solicitando aunque no te lo diga. otro problema el ratio de alumnos por clase te encuentras con 25 alumnos cada uno como quien dice de su padre y de su madre [...]un profesor de apoyo en un aula eso te facilita muchísimo porque he que tú te puedes dar realmente más cuenta de lo que un alumno necesita”.(Alum.3-Prim).

“Yo creo que sí porque en las prácticas los dos años he tenido niños con diferentes necesidades y procedentes de diferentes nacionalidades y la verdad es que a mi me gusta cómo he trabajado y la verdad es que se han sentido totalmente incluidos tanto por el docente como por el alumnado pero a la hora de estar yo en una clase no sé si toda la teoría que aprendemos sería capaz de llevarla a la práctica, no sé si solo por mi sino por el material que tenga en ese colegio y por lo que la dirección nos exija.” (Alum.2-Inf)

De cualquier modo, todas coinciden en afirmar que la inclusividad en el aula es un principio pedagógico que respetan, aunque no entren en determinar cómo podrían concretar la atención a este alumnado a la hora de proponer actividades.

“ Sí, a mí eso es lo que me gustaría, tenemos que darle a cada niño lo que necesite en su momento, entonces de qué sirve rechazar a un alumnado de todo lo que nos puede aportar, son alumnos como nosotros, cada uno somos diversos entonces eso de dejarlo fuera pues no, todos nos enriquecemos con todos entonces yo en ningún momento en todas las actividades que planteo el alumnado tiene que estar todos incluidos.(Alum.4-Prim).

Y también señalan que encuentran ciertas carencias en la formación recibida en el Grado a la hora de concretar actividades o de atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, reduciendo la falta de atención a la diversidad en ocasiones, a una cuestión de recursos personales o materiales. Así lo manifiestan dos de nuestras participantes.

“Otra de las carencias que le veo un poco a la Universidad lo que es el incluir a ciertos alumnos que tienen ciertas características que a veces cuesta no sabes cómo hacerlo exactamente por ejemplo lo que es en la mención de educación especial sí que te encuentras con asignaturas que van ya a eso¿ no? o al hacer modificaciones de currículum para este alumnado. (Alum.3-Prim)

“Por ejemplo lo que respecta a las necesidades educativas especiales pues consideraba que había una parte del alumnado que tiene que salir(...) debido a esas necesidades que no podían ser atendidas pero después he replanteado mucho (...) considero que sí se puede incluso en el mismo aula y da igual la terminología que usemos porque en definitiva (...) la demagogia en utilizar un término u otro, nos tenemos que olvidar de eso y lo que tenemos que optar por el máximo desarrollo entonces ahí he dado un cambio en esa perspectiva y considero que lo que hace falta es más recursos. (...). No me encuentro con los recursos suficientes como para afrontar un aula inclusiva debido a que se da de una manera muy transversal en el grado. (...) No hablar de discapacidad simplemente de diversidad funcional que cada uno tenemos nuestras potencialidades y optaría por esa vía. (Alum.1-Prim).

Coordinación docente



En relación a la **coordinación docente**, les planteamos si se sienten preparadas para llevar a cabo medidas que promuevan la colaboración con sus compañeros/as, con las familias y con el equipo directivo. A este respecto, todas las participantes se manifiestan a favor de entender la tarea docente como una responsabilidad compartida tanto con el resto de profesorado como con las familias.

“Para eso sí, porque yo creo que es muy importante no encerrarte en tu aula sino colaborar con los compañeros y sobre todo con las familias que son el principal apego de los niños con los que estamos trabajando entonces hay que tener una buena coordinación yo creo que sí”
(Alum.2-Inf)

“A mí sí me gustaría eso de colaborar con mis compañeros y compañeras porque yo creo que entre todos se puede crear algo muy interesante y que todo el centro puede participar en todas las actividades y crear que no solo haya personas que trabajan nuevas metodologías sino que a lo mejor creamos un centro en el que trabajen todos...” (Alum.4-Prim)

En sus declaraciones se muestran de acuerdo con esta coordinación pero al mismo tiempo son conscientes de las dificultades que entraña en la práctica poder trabajar en la misma línea que otro compañero/a. En este sentido, afirman que es posible que si no hay sintonía con otros docentes del centro, finalmente tengas que trabajar de forma independiente, perpetuando así la soledad del docente ante su aula, característica que se da particularmente en nuestro país, de acuerdo con los resultados del informe TALIS (2018).

“...sí es verdad que por las prácticas que yo he tenido y eso la coordinación docente es muy difícil debido a que cada persona es muy diferente y normalmente entre las personas existe mucha envidia, profesores que realmente están trabajando nuevas tecnologías se lo tienen que callar, de fuera no dicen nada pero cuando cierran la puerta de su clase hacen todo lo que quieren y ese es un aspecto que como comentaste al principio a mí me gustaría que se trabajara más la universidad se trabajar más tanto como para la familia como qué hacer en esos casos. (Alum.4-Prim)

“ Lo ideal sería, por ejemplo, que vaya en paralelo por ejemplo si hay dos líneas A y B pues que vayan en paralelo y tal intentar sobre todo ponerte de acuerdo con la persona de la otra línea pero tampoco tú vas a cambiar tu forma de trabajar porque la otra persona no haga absolutamente nada o lo haga a su forma totalmente muy cerrado se puede llegar a acuerdos y demás pero si ves que es imposible yo para mí tú cierras tu puerta y tú puedes hacer lo que tengas que hacer y luego que los resultados que lo lleves todo el día los claustros presentar lo que tengas que presentar”. (Alum.3-Prim)

Comunicación con familias

Al hilo de la relación que se establece con las familias, les preguntamos qué **papel consideran que tiene la familia** en la educación de los niños y niñas. En este tema, se muestran partidarias de reforzar la relación familia-escuela considerando que ambos son agentes socializadores que influyen en el desarrollo de los niños y niñas.



“Para mí el principal para mi son en la familia creo que tiene que estar integrado el 100% en el aula porque además sí el maestro puede ser un pilar fundamental para el niño pero la familia es mucho más porque de qué vale que al niño se le imparta un conocimiento un saber si luego en casa no se lleva a cabo o bien lo contradice, no sé muy bien cómo explicártelo pero yo pienso que lo que se realiza en el aula se debe fomentar también en casa e incluso la familia puede venir también al aula e impartir su propia experiencia en cómo se hace los proyectos y participar en todo lo que se realice en la escuela”. **(Alum.1-Inf)**

“La familia es otro eje de este proceso educativo y que considero que tiene la misma importancia que nosotros pasan más tiempo con ellos que con nosotros y por lo tanto no podemos luchar contra ello y tenemos que ganarnos a la familia la familia tiene que estar en nuestro papel pero ganárnosla con evidencias si optamos por una metodología tal pues esto reporta diferentes áreas del desarrollo de su hijo o su hija en los diferentes aspectos”. **(Alum.1-Prim).**

Como hemos visto en sus declaraciones, enfatizan la necesidad de que la participación y la relación con las familias dentro del contexto escolar sea una realidad, por lo que intentamos profundizar en su discurso para conocer cómo llevarían a cabo esa relación con las familias. A este respecto, afirman que esta colaboración ha de darse a diario y que la interacción debía ser mutua y el trabajo en el aula debería ir en paralelo para caminar juntos, familia-escuela.

“Pues esa comunicación yo creo que tanto por parte de ellos como por nuestra yo creo que debería de ser diaria si ellos necesitan algo de nosotros que nosotros podamos ofrecerle a estar siempre ahí y ellos igual puesto que somos las personas que junto a ellos pasamos más tiempo con sus hijos entonces yo creo que tiene que ser diario y estar para lo que necesitemos los unos con los otros” **(Alum.2-Inf)**

“Para mí sería muy importante la relación profesor- padre yo creo que es fundamental porque al final son las dos posturas principales que un alumno va a tener en su vida pasa cinco horas en el colegio por la mañana y el resto por la tarde con sus padres entonces si van de la mano toda la educación va a ir hacia el mismo sentido, remar hacia el mismo lado y entonces pues es muy importante hacerles ver a los padres qué tipo de educación quieres transmitir tú, con que están de acuerdo y con que no esto va hacer así para que ellos vayan a la par que el profesorado que se vaya haciendo lo mismo y yo, por ejemplo cuando he ido a tutoría con la profesora de mi nene por ejemplo pues mira este trimestre vamos a hacer esto, en casa hacer esto tal cual nos da recomendaciones porque si están haciendo algo en clase y yo en casa estoy haciendo lo contrario pues al final ahí hay un choque de intereses”. **(Alumnado3-Prim).**

Evaluación

Continuamos la entrevista y les preguntamos acerca de la **evaluación** y de si serían capaces de planificarla y de llevarla a cabo en coherencia con sus principios pedagógicos. En este tema, encontramos cierta coincidencia en dos de las participantes al manifestar no estar de acuerdo con el tipo de evaluación que se propone para la etapa de infantil, bien sea responsabilidad de la normativa al respecto o bien del propio docente que la desarrolla.



“Según a mis principios sí, según a los principios que nos exige la ley no, porque creo que hay objetivos que no están correctamente evaluados y evaluaciones que no pertenecen que no se corresponden con lo que exige la ley, así que yo con mis principios sí pero luego a la hora de llevarlo a la ley al currículum no” **(Alum.2-Inf)**

“Yo pienso que no por si sabe más o sabe menos, muchas veces se evalúa por lo que yo he visto si escribe mejor o escribe peor, yo pienso que nada más con la intención que ese niño tenga en coger el lápiz y empezar a escribir, yo creo que lo haga mejor o lo haga peor o como lo haga eso ya es evaluable, el hecho de que tenga intención entonces pienso que el hecho del esfuerzo de ese niño hay que evaluarlo más que si lo haga peor o mejor”. **(Alum.1-Inf)**

En cambio, parecen reconocer de forma clara sus principios pedagógicos en relación con la evaluación y entienden que esta debe priorizar la observación como método sistemático de recogida de información para valorar los progresos, dificultades y necesidades de los niños y niñas ante determinadas tareas con el propósito de mejorar la intervención educativa.

“Yo llevaría a cabo una evaluación continua y sobre todo mediante observación directa, no me gustaría los típicos exámenes o pruebecillas que se le pasan a los niños al final de cada unidad yo creo que so la docente lo va viendo en el aula día a día sin tener que llevar a cabo esas pruebas” **(Alum.2-Inf)**

“Creo que es otra pata coja ahí lo que pasa bueno la evaluación tradicional es lo que tenemos nosotros como referencia que es lo que nos han enseñado y lo que hemos vivido pero poco a poco con tablas de observación escalas de valores y tal bueno parece que poco a poco va cambiando es complicado yo creo que sí que estaría preparado pero voy a lo de antes a la burocracia es que hay muchísimos item” **(Alum.3-Prim)**.

Otro de los participantes se muestra más flexible y plural al hablar de instrumentos de evaluación, considerando que la diversidad de herramientas proporciona una visión menos sesgada de aquello que queremos valorar.

“Diferentes estrategias, diferentes instrumentos no me quedaría con uno y además diferentes momentos del proceso de aprendizaje. (...). La sociedad tiene muy interiorizado que una evaluación es un examen entonces intentaría dejar evidencias de lo que estoy haciendo” **(Alum.1-Prim)**.

Además, afirman estar satisfechas con la formación recibida en estos años de carrera universitaria en relación a la evaluación porque les ha ayudado a conocer diversidad de estrategias y a poderla planificar y desarrollar acorde a sus principios pedagógicos.

“Yo creo que sí porque durante la carrera hemos hecho muchas evaluaciones, se nos ha hecho mucho hincapié en cómo tenemos que evaluar, los objetivos que queremos conseguir, cómo desarrollarlos y en eso sí me veo, si se ha hecho hincapié durante la enseñanza” **(Alum.3-Inf)**

Es importante también destacar que no solamente hacen alusión a la evaluación centrada en el estudiante, sino también hablan del sentido de la evaluación como mejora de la labor docente.



“...La evaluación aparte de que para ellos también le sirva para ver cómo les va para mí para ver cómo puedo también organizar al alumnado cómo puedo utilizar los propios recursos humanos que tenemos en clase para que todo vaya sobre ruedas. **(Alum.3-Prim)**

“ Luego la evaluación mía yo también me encantaría evaluarme yo a mí mismo y ver si lo que estoy haciendo está bien o no, o si está teniendo resultados o no [...]Es que quizá el problema no sea del alumno a lo mejor es que yo no lo estoy llevando bien.**(Alum.3-Prim)**

A la hora de comunicar a las familias cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, aseguran que se centrarían principalmente en proporcionar información sobre aspectos que tengan que ver con las relaciones, emociones, intereses de los niños y niñas más que en la consecución del desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos de la etapa. Así lo manifiesta una de las participantes:

“Pues a lo mejor como te he dicho, no de tipo formativo pero por ejemplo se relaciona con sus compañeros, pone interés en tal, acepta tal, acepta cual, pero no me fijaría tanto en el aprendizaje.” **(Alum.1-Inf)**

TIC

Cuando les preguntamos si se sienten competentes **para utilizar las TIC** en los procesos de enseñanza y aprendizaje y aprovechar las posibilidades que estas ofrecen para incorporarlas a su planificación didáctica, encontramos diferencias en sus respuestas. Por un lado, una de nuestras participantes asegura que sería capaz de llevar a cabo actividades en las que las TIC estuvieran presentes aunque en el ejemplo que presenta parece que se refiere a un uso puntual para determinadas tareas como puede ser en el proceso de evaluación.

“Como he comentado un poco durante toda esta entrevista me gustan las nuevas tecnologías, la evaluación también son a través de TIC entonces realmente a lo mejor no puedo decir que me sienta preparada pero sí tengo los recursos necesarios para poder defenderme en cuanto a las tics entonces cómo podría trabajarlas? con la evaluación de ese modo, incorporando en todas las actividades algún recurso tic que ellos puedan investigar a través de la búsqueda de información se les pueda proporcionar las tablets y poder realizarla no sé no se me ocurre pero en todas las actividades incorporaría algo de eso.**(Alum.4-Prim)**

“La verdad es que en cuarto hemos dado varias asignaturas sobre las tic y es verdad que había muchas metodologías que nosotros no sabíamos qué significaban y que a lo mejor es un método atrayente para el niño. Es a través de videos realizados por ti que también son de aprender, porque se van parando y te van haciendo como preguntas. Para infantil no es igual que para primaria porque en infantil la evaluación es a través de imágenes o algo así para ver si lo ha comprendido o lo ha entendido pero yo pienso que sí que a través de eso sería capaz”.
(Alum.1-Inf)

Dos de las participantes, aseguran que el empleo de las TIC están presentes en nuestro día a día y por tanto, las ven necesarias “porque la sociedad va avanzando cada día más y creo que al final será el futuro” -comenta una de ellas **(Alum.2-Inf)**-. Una de ellas



reconoce no contar con la formación adecuada para incorporarlas como una herramienta dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Yo lo veo bastante bien porque además es una realidad que está en el día a día, es más hay muchos niños que utilizan más las TIC que los adultos entonces de alguna forma si eso les gusta a ellos llevarlo al aula es una forma de que ellos se sientan menos pesados en clase como una obligación entonces yo lo veo bastante incluso robótica que se está incluso empezando a dar yo lo veo bastante bien alejar un poco al método tradicional. **(Alum.3-Prim)**

“No, porque creo que no tengo la suficiente formación de cómo utilizar eso como ellos, ni yo misma, por ejemplo no sé cómo funcionan los programas.” **(Alum.2-Inf)**

Innovación

Hablando sobre herramientas como por ejemplo las TIC que pueden ser grandes aliadas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, les preguntamos acerca de la **innovación educativa**. Nuestra intención es conocer si serían capaces de innovar en su práctica docente para provocar un aprendizaje más significativo y relevante. A este respecto reducen el concepto de innovación educativa a la metodología empleada en el aula, destacando el trabajo a través de proyectos o la gamificación, como aquellas estrategias que consideran podría ser la responsable de estimular el interés de los niños y niñas.

“la verdad es que creo que sí, pero lo comprobaré este año en las prácticas que voy a trabajar por proyectos, la verdad es que he trabajado siempre por método y he sentido la necesidad de cambiar como de decir estos niños aprenderían más si tuviese un aprendizaje más significativo de hecho el año pasado llevamos a cabo un pequeño proyecto que lo puse yo en práctica durante mi paso por el colegio y la verdad es que los niños estaban más contentos, aprendían más, y se iban a la casa con ganas de volver al día siguiente, así que yo creo que sí, que estaría más capacitada para ello”. **(Alum.2-Inf)**

Tan solo uno de nuestros participantes, atraviesa ese vínculo erróneamente establecido de que la innovación está exclusivamente relacionada con el empleo de herramientas tecnológicas.

“La innovación va un poco más allá [de las TIC] porque la innovación puede abarcar las TIC, pero la innovación es en metodología (...) repensar diferentes aspectos del profesorado. **(Alum.1-Prim)**

“ Yo creo que nuestra labor docente es muy compleja pero yo creo que con ilusión y con ganas se puede lograr y también una de las fortalezas que tengo es que no me gusta la educación tradicional, quiero un cambio metodológico como implantas desde la normativa entonces me gustaría la innovación que se desarrolle al máximo las potencialidades del alumnado, su creatividad, realizarlo a través del juego con nuevas metodologías como el ABP, instaurar la gamificación por ejemplo con el Scape-room...” **(Alum.4-Prim)**

Además vinculan el concepto de innovación con el de cambio en los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en la percepción de haber creado algo nuevo, de modificar estructuras o de introducir cambios en una situación educativa, a lo que consideran que puede ser llamado innovación. Quizás este participante se refiere a innovación como cambio curricular que define Elmore (1990), cuando estas



modificaciones afectan a las estrategias de enseñanza o a los componentes del currículum.

“Pues esto voy a hacer nuevo aunque ya esté inventado por otra persona, pero para mí en mi realidad es innovar. Luego es verdad que vas encontrando fórmulas y lo que antes estabas innovando ahora ya es cotidiano porque te va bien [...] Lo cotidiano tampoco tiene por qué ser malo si algo está yendo bien tampoco tienes por qué darle muchas vueltas y seguir cambiando; yo creo que la innovación viene cuando tú crees que hay cosas que cambiar y siempre va a haber cosas que cambiar [...] y ahí está la innovación **(Alum.3-Prim)**”

Otro de nuestros participantes se muestra crítico en afirmar que aunque la normativa respalda los procesos de innovación, posteriormente el docente no hace uso de esas orientaciones que ofrece la legislación.

“Desde la legislación me refiero a la Educación Primaria se incita mucho a lo que es la innovación docente pero cuando llegamos al aula nos encontramos con que no con que no se está innovando y existe el problema pues el profesorado se muestra reacio a eso ese es uno de los anexos que más me hizo repensar y reflexionar sobre muchas cosas. **(Alum.1-Prim)**”

Por último, es también relevante destacar que la innovación educativa es entendida como una adecuación a la realidad actual, como un proceso de actualización docente, pero no es entendida como una oportunidad para cuestionar esa misma realidad.

“Para mí innovación tiene que ser ya cambiar la forma de actuar del proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad última de adaptar lo que desarrollamos en el aula a ser posible a la sociedad que no nos quedemos en un plano inferior (...). Darles la llave para poder entrar en el mundo ya que no podemos olvidar que la escuela es un paso previo a la sociedad y no puede estar desligada”. **(Alum.1- Prim)**”

A este mismo participante, se le hace una propuesta de caso práctico, para saber cómo actuaría si el profesorado de un centro no comparte su metodología. Su respuesta es la siguiente:

Alumno 1: poco a poco ir metiendo la innovación intentaría no convencerlos sino mostrarles lo que hago y mostrar los resultados que no pues nada yo seguiría en la misma vía pero yo intentaría porque considero que tenemos esa responsabilidad social quienes salimos de la Facultad y supuestamente nos han formado en unas metodologías más innovadoras y con una visión más amplia de la educación intentaría cambiar algo si es posible bien que no intentaría seguir yo con la metodología. **(Alum.1-Prim)**

Reflexión

En relación al proceso de reflexión que debe acompañar las decisiones docentes, les preguntamos si creen tener estrategias suficientes para reflexionar sobre su planificación didáctica y a partir de ella poder emprender procesos de mejora de la práctica educativa. A este respecto, una de nuestras participantes afirma ser capaz de reconocer sus errores y aprender a partir de ellos, por lo que asegura que sí sería capaz de emprender procesos de reflexión sobre su práctica.



“Yo pienso que sí que soy capaz a lo mejor de darme cuenta de mis errores y aprender a partir de ellos y subsanarlos pero muchas veces quizás no sea correctamente o es verdad que a lo mejor se te pase pero yo pienso que si que sería capaz de reflexionar” **(Alum.1-Inf)**

En cambio, para otro de nuestros participantes, el proceso de reflexionar sobre su práctica es algo que considera que le queda por mejorar.

“Personalmente yo creo que no llego a saber reflexionar bien [...] con un papel pasas por encima de los temas esto está bien, esto está mal, esto lo cambiaría, pero realmente no estás reflexionando el porqué, el para qué, el cómo no sabemos reflexionar. **(Alum.3-Prim)**

En este sentido, echan en falta momentos de reflexión en clase o metodologías de formación que fomenten esta forma de entender la docencia, como profesionales reflexivos.

“Lo único así más reflexivo y vivencial es cuando en el periodo de prácticas que cuando venimos a los seminarios viene un profesor o una profesora a contarnos su experiencia y es que yo lo veo esencial eso o sea estamos aquí aprendiendo para ser profesores y realmente no sabemos la realidad del profesorado o incluso por ejemplo cómo van unas oposiciones, cómo es la vida en un colegio, todas esas cosas no la sabemos nosotros estamos estudiando para una profesión que casi no conocemos lo único que conocemos es nuestra experiencia como alumnos. **(Alum.3-Prim)**

Formación continua

Respecto a la formación continua, manifiestan estar totalmente de acuerdo con la necesidad de enfocarla a la mejora de su preparación como maestros y maestras, como la vía para aprender nuevas formas de intervención pedagógica.

“No nos damos cuenta que el reciclaje es que es muy importante, de hecho, hay mucho y más ahora que ha avanzado tan rápido por ejemplo la tecnología, todo lo que es el bilingüismo y demás muchos profesores se han quedado muy atrás y yo creo que desde los centros tienen que impulsar que se recicle el profesorado”. **(Alum.3-Prim)**

Utilidad de la teoría

Para cerrar este espacio dedicado a **la formación recibida en el Grado**, les preguntamos si se sienten capacitadas para utilizar la teoría que han visto en la Facultad a la hora de desarrollar su labor docente. A este respecto, afirman que en determinados momentos de las prácticas en el aula han sido capaces de identificar cuestiones que han trabajado de forma teórica en la universidad, aunque reconocen cierta distancia entre lo que han visto a nivel teórico y lo que realmente luego pueden llevar a la práctica.

“Sí, la teoría la llevaría a cabo y la verdad es que en muchos actos en los que llevas el día a día en el aula dices, pues sí, esta es la teoría que aprendí en la universidad, pero luego todo es muy diferente por lo que hemos comentado antes por los condicionantes”. **(Alumn.2-Inf)**



“Desconexión de la realidad, si, de autores que tal, sí, pero por lo menos a mí personalmente no me llegó a.. y es verdad que todas las asignaturas pienso pues mira esto que hicimos en tal asignatura me podía ir bien en la mayoría lo pienso. **(Alum.3-Prim)**”

Bloque 2: Aspectos generales del grado

Utilidad general del Grado

Una vez hemos hablado sobre cuestiones relacionadas con la identidad docente y con su preparación para el ejercicio profesional, seguimos indagando esta vez en los **aspectos generales del Grado** que han cursado, concretamente les preguntamos sobre cómo ha influido los estudios que han cursado para construir la docente que sienten ser hoy por hoy. En este sentido encontramos similitud en sus respuestas puesto que destacan que sobre todo les ha servido para conocer los patrones de desarrollo de los niños y niñas en esta etapa de educación infantil.

“Sobre todo para conocer el desarrollo evolutivo del niño de los 0 a los 6 años, sí es verdad que en la carrera se centra más de los 3-6 en el segundo ciclo y deja más de lado los 0-3 pero a mi me ha servido para conocer las capacidades del niño a esas edades y adaptarnos a ellos en vez de ellos a nosotros” **(Alum.2-Inf)**.

A este respecto, no solamente se centran en destacar características psicológicas o biológicas de los niños y niñas en la etapa para la que se han especializado, sino que además también comentan que gracias a la formación recibida han sido capaces de atender a las necesidades de la práctica. En este sentido una de las participantes asegura que en su trabajo como monitora ha podido resolver diversas cuestiones que desconocía, como por ejemplo, hacer frente al terrible asunto del acoso escolar, y que debido a la gran cantidad de temas que se han abordado en el Grado, ahora se encuentra más capaz a la hora de responder ante este asunto y otros que puedan surgir en el día a día de la práctica docente.

“A ver yo he aprendido mucho tanto a la hora de tratar casos que es verdad que se me han dado a lo mejor en mi propia experiencia como monitora, pero que a lo mejor no sabía afrontarlos, el hecho de enfrentarme por ejemplo a un caso de bullying yo antes no sabía como enfrentarme, ahora mismo más o menos tengo unas pautas. En cómo atender a la diversidad un niño que a lo mejor tenga una discapacidad o un trastorno tampoco antes sabía cómo enfrentarme ahora más o menos sí [...] **(Alum.1-Inf)**”

“...En cuanto a las asignaturas cómo piensa el alumnado, las asignaturas de psicología, las didácticas me han ayudado muchísimo nos han planteado muchos recursos, muchas vías...” **(Alum.4-Prim)**

Asimismo habría que tener en consideración que estas declaraciones acerca de las capacidades que manifiestan haber desarrollado gracias a la formación recibida en el Grado, no están totalmente en sintonía con las mostradas anteriormente en algunas respuestas cuando por ejemplo abordábamos el tema de la atención a la diversidad y decían no sentirse preparadas para abordarla en el aula. De sus respuestas se



desprende que, es evidente que la formación académica les ha ayudado a construirse como maestras pero que todavía hay competencias que consideran no haber desarrollado.

“Darnos lo que sería la base darnos los instrumentos básicos, porque es que es lo básico para ser maestros o maestras... pero hay que seguir formándose.” (Alum.1-Prim)

Satisfacción general con el Grado e Impresión general sobre el Plan de Estudios

También les preguntamos por la **satisfacción general con el Grado cursado** y matizamos nuestras cuestiones acerca de la formación recibida, su opinión acerca de las asignaturas cursadas, si han echado en falta algo o si reforzarían y mejorarían algún aspecto de las mismas. En este sentido encontramos similitudes en sus respuestas tanto para manifestar su satisfacción con los contenidos trabajados como para compartir la misma percepción sobre la necesidad de mejorar ciertos aspectos de organización de las asignaturas o de equilibrio entre teoría y práctica en los distintos cursos.

“Pues sinceramente se repiten muchísimo los contenidos, llevamos dando desde primero de carrera psicología de la salud y das los mismos contenidos una y otra vez solamente que con profesores distintos [...] (Alum.3-Inf)

“En cuanto a contenidos en primero es como mucha legislación, más teoría que práctica y a lo mejor en primero mi grupo lo pasamos fatal por el hecho de que es muy monótono y apenas hacemos salidas, [...] entonces cambiaría como segundo. Tercero y cuarto son más prácticos, así pues que se distribuyera más equitativamente tanto en los 4 años, pero la verdad en cuanto a contenidos estoy muy satisfecha, a lo mejor daría, hablaría más en cuanto a trastornos lo que son discapacidades y de cómo afrontarlas y a lo mejor quitaría más legislación” (Alum.1-Inf)

“Yo creo que un punto que debería tener el grado que a lo mejor falta es que deberíamos tener más prácticas en centros educativos porque mucha de la teoría nosotros ya nos la sabemos en cuanto a contenido de lengua, contenido de ciencias sociales, naturales, ese contenido nosotros ya lo tenemos trabajado entonces yo creo que tenía que dedicarse el grado más a la didáctica, cómo enseñara que a lo mejor es lo que muchas personas necesitan o necesitamos y también la práctica porque es donde realmente aprendes nuestra labor docente y también debería haber asignaturas en las que se rompa con lo tradicional y enseñemos que algo hay que cambiar y hacerle ver a las personas que tenemos que cambiar y una asignatura muy importante que nos ha ayudado mucho es la planificación, a ver cómo nos planificamos. (Alum.4-Prim)

“Yo la verdad es que a lo largo de la carrera me he sentido muy bien, yo a clase venía con ganas realmente porque era lo que me gustaba y no me costó en ningún momento venir a clase, [...]estoy satisfecha con el grado en general, sí que es verdad que hay asignaturas que dices realmente no le veo una utilidad para el futuro pero en general yo creo que todas las asignaturas de la carrera tienen un sentido y aunque hoy no se lo veamos yo creo que a la larga cuando estemos en un centro diremos pues es verdad que servía porque ahora mismo no le vemos utilidad, [...]” (Alum.2-Inf)



Para uno de los participantes, el grado de satisfacción con el Plan de estudios iría creciendo a medida que avanzan los cursos académicos.

“Con una gráfica empezaría el primer año siendo nada y la iría ampliando pero dejando muy claro en la leyenda en la de esa gráfica de que es ese incremento que se ha visto a lo largo del año no solamente conceptual o teórico sino de formación en aspectos tanto académicos de procedimental y actitudinal y también en la de parte personal de crecimiento personal también. (Alum.1-Prim)

De sus respuestas se desprende la demanda que vienen haciendo desde el inicio de la entrevista sobre la necesidad de conocer estrategias metodológicas que favorezcan el papel activo del alumnado, como pueden ser los proyectos, los rincones, etc. Además, de la necesidad de asentar las bases sobre la planificación docente, tal y como expone otra de nuestras participantes.

“[...] sí que es verdad que las optativas del último año las encaminaría más a actividades concretas que se vayan a hacer en el aula, por ejemplo, cómo trabajar por proyectos, rincones o la música en infantil, porque hay asignaturas como muy generales y que verdaderamente no se profundiza en la etapa de infantil”

“Creo que es planificación e innovación educativa, esa nos ha ayudado mucho al diseño que hemos tenido que hacer unidades didácticas, nos ha enseñado los objetivos, la metodología, a cómo programarnos...entonces esa asignatura ha sido muy interesante en esa carrera a lo mejor debería ser en vez de un año que cada año tuviéramos algo de esa asignatura... y una asignatura de innovación sería fundamental.” (Alum.4-Prim).

No obstante, volviendo a la **satisfacción general con el grado cursado**, la valoración es positiva por parte de nuestras participantes, y a pesar de algunas críticas mostradas en determinados ejes que han ido mencionando, el balance es positivo y sienten que han estado respaldadas por los docentes y por la propia institución.

“La verdad es que venía con mucho miedo, no sabes a lo que te vas a enfrentar y la verdad es que te ibas tanto tiempo de casa, y bueno más miedo que otra cosa, pero bueno se han pasado, llegas a primero y dices uff cuatro años pero luego llegas aquí y cuatro años se pasan volando y muchos aprendizajes, la verdad que necesarios, es verdad que te agobias, que te dan ganas de dejarlo todo, de decir no puedo, pero la UCO te da muchas facilidades y los docentes la mayoría también, entonces la verdad es que es un grado en el que aprendes mucho y tienes muchas facilidades” (Alum.1-Inf)

Al hilo de esta conversación, y en relación a estos **solapamientos** que aseguran que se dan entre los contenidos impartidos en las diversas asignaturas, por un lado, aseguran que sí existe repetición de contenidos, tal y como declara esta estudiante:

“ha habido solapamientos porque lo que se dio en primero en una asignatura se volvió a dar en segundo en otra asignatura que realmente no tenía nada que ver entonces en eso sí que es verdad que no ha habido tanta coordinación y se ha dado el mismo temario en algunas asignaturas” (Alum.2-Inf)



A este respecto, ahondamos en conocer si hay algún tema redundante y parece que el tema de las necesidades educativas especiales ha sido el que más asignaturas han compartido.

“A ver en cuanto a lo de educación especial, sí aunque sea el mismo temario realmente aunque se hayan coordinado si ha sido muy repetitivo en el sentido de las NEEE esto, las NEAE engloba a las NEEE entonces eso ha sido muy repetitivo, sí se han pisado en algunas cosas pero bueno ya está eso nos sirve para recordarlo, enfatizarlo y seguir avanzando, será que es muy importante si lo repiten. **(Alumnado4-Prim)**

No obstante, parece que este tema no preocupa a uno de los participantes, que destaca que el que se aborden contenidos similares en distintas asignaturas puede ser una oportunidad para profundizar en ellos, en este sentido, la clave reside en el tratamiento que el profesorado debe dar a esos contenidos en cada una de las asignaturas.

“Hombre ha pasado, pero yo no lo veo mal tampoco hay contenidos que se pueden dar en dos asignaturas, yo lo veo bien En planificación puedes dar ciertos aspectos de otra asignatura no sé yo lo veo bastante bien y sobre todo el currículum que está presente en todo.. la orden todo estos contenidos así que es como lo que tenemos que tener en la mesilla de noche como si dijéramos eso aparecen todo y de alguna forma yo creo que eso es positivo. **(Alum.3-Prim)**

Y por otro lado, también dificultades a la hora de elegir asignaturas optativas y evitar que coincidan en el horario. Concretamente esta circunstancia se da en el último año de carrera cuando el itinerario de asignaturas optativas es el predominante en la distribución de las mismas.

“Durante los 4 años, ahora en el último claro en los 3 primeros año no, pero en cuatro si que es verdad, es que menos la obligatoria, todas son optativas, entonces sí que es verdad que si tu eliges una optativa, por ejemplo tal, en esa hora puede haber otras dos más, entonces si te gustan de esas tres tienes que elegir una pero te gustan dos, entonces si hay solapamientos. Yo no he tenido problema porque he escogido una de cada una porque nos piden que nos organicemos en 3, pero compañeros míos que han elegido dos se repartían una semana asistían a una y otra semana asistían a otra y no sé eso si es viable pero lo hacían así, a lo mejor si que se podían distribuir mejor las clases, porque a lo mejor había gente que tenía clase los lunes casi todas por las tardes y una por la mañana entonces repartirlo mejor para que podamos escoger mejor esas optativas”. **(Alum.1-Inf)**

En relación al **currículum**, conversamos sobre la organización del tiempo para cada una de las asignaturas, sobre cómo han vivido ellas el tiempo dedicado para trabajar en cada una de las materias, y en este sentido todos los participantes expresan su acuerdo en que se ha dedicado más tiempo a trabajar la teoría que la práctica, siendo esta última a la que más valor otorgan a la hora de contribuir a su formación como maestras/os.

“Yo creo que se dedica más a la teoría que en la práctica, y yo creo que los alumnos aprendemos más en la práctica que en la teoría, es verdad que la teoría es imprescindible, por supuesto, pero creo que debería haber un balance más equilibrado ente teoría y práctica” **(Alum.2-Inf)**



“Se da mucha teoría y considero que a lo mejor se debe de dar algo más de práctica o una mayor aplicabilidad y vinculación entre la parte teórica y práctica que no quede todo en una parte tan teórica.” **(Alum.1-Prim)**

“En cuanto a la organización del tiempo yo creo que en esta facultad, como ya he comentado, deberían de darle más peso a las prácticas que a la teoría, si nosotros estamos defendiendo que no queremos una enseñanza tradicional por qué algunos docentes de esta facultad están realizando lecciones magistrales por qué no experimentan otras nuevas tecnologías? Si es verdad que cada docente es muy diverso y en algunas asignaturas nos han hecho a través de flipped classroom hemos trabajado mucho en equipo eso de trabajar en equipo si lo hemos hecho desde todas las asignaturas, ya ves que desde esta facultad, la decana fomenta el trabajo por grupos, el trabajo cooperativo entonces eso sí desde todas las asignaturas la hemos realizado, pero yo creo que eso es un poco la perspectiva de cada docente, cada uno en su materia la trabaja como la quiere impartir, si es verdad que necesitamos pinceladas a lo mejor de unas lecciones un poco que nos transmitan un poco el conocimiento, pero yo creo que nos deberían experimentar, que nosotros trabajáramos sobre ello, eso es lo que un poco le puede faltar”. **(Alum.4-Prim)**

“En primero, como te he dicho antes, no hay nada de práctica es todo teoría pero luego en los otros tres años es verdad que hay mucha teoría y mucha práctica, entonces es verdad que siempre hay más teoría que práctica, yo es verdad que lo cambiaría y lo haría equitativamente porque la práctica yo pienso que muchas veces siempre aprendes que en la teoría. Que sí, que siempre hay que dar contenido teórico si no la práctica es imposible de hacer, pero lo que es en la puesta en práctica se aprende mucho más que en la teoría” **(Alum.1-Inf)**

Incluso mencionan que el sentido del EEES precisamente estaba orientado a concebir más peso al papel activo del alumnado, a trabajar por el desarrollo de las competencias y al empleo de metodologías enfocadas al “aprender haciendo”, pero que luego en la mayoría de asignaturas otorgan más valor a la parte teórica.

“En cuanto al Plan Bolonia que se supone que era 50% teoría y 50% práctico o algo así o incluso darle más valor a la práctica eso no se está llevando aquí, la mayoría es 60-40, 70-30 incluso. [...] En la evaluación o sea 70% el examen y 30% las prácticas Y a lo mejor te has hinchado de hacer prácticas. [...] Entonces yo veo poco porcentaje en las prácticas, luego sí es verdad que hay asignaturas que te dicen 50 - 50 pero generalmente poco peso de las prácticas para toda la carga que supone el tener que entregar semanalmente dos o tres trabajos. **(Alum.3-Prim)**.”

En cuanto al valor que tiene para ellos la teoría y el cómo la relacionan con la práctica, uno de los participantes argumenta que el acudir a la teoría debería ser imprescindible para resolver las cuestiones prácticas y para sustentar las decisiones metodológicas.

“La teoría sería la base sobre la cual debemos construir nuestro hacer diario y además de la teoría apostaríamos también por la evidencia científica sobre lo que se esté haciendo



porque considero que en el ámbito de la educación lo que es la parte de investigación está muy relegada y además sigue existiendo mucho por hacer considero que es esencial para apoyar nuestro desarrollo. (...) Porque en definitiva tienes que ser tú quien busque porque no se ofrece material interesante en la mayoría de las ocasiones. Considero que en el grado se debería incitar aún más a la búsqueda de bibliografía y de bibliografía de calidad considero que no se incita del todo si no que se debería hacer aún más y basado en esas evidencias científicas de las que hemos hablado antes porque nos basamos mucho en educación a la hora de hablar, hablar, hablar y no sabemos exactamente de lo que estamos haciendo si está bien o no. **(Alum.1-Prim)**

Otro tema que encontramos entre este universo de intereses que se están abordando y que supone también un punto de desencuentro entre los propios profesionales de la educación, es el tema de la **asistencia a clase**. En este sentido, les pedimos su opinión acerca de si debía ser obligatoria o no la asistencia a las distintas asignaturas, y si esta debía controlarse por los docentes responsables de las mismas. Sin presentar matices, todas las participantes apuestan por la asistencia controlada y obligatoria, tal y como podemos ver reflejadas en alguna de sus respuestas:

“Yo lo veo muy bien que controlen la asistencia, y sí la controlan, yo la mayoría de asignaturas que he tenido me han controlado tanto la teoría como las horas de la práctica y para mí es fundamental porque si no vienes a clase, es que estamos en educación infantil si no trabajas en grupo cuando llegues al aula tampoco vas a saber coordinarte con tus compañeras, entonces yo creo que es fundamental la asistencia [...] **(Alum.2-Inf)**

“ Sí, obligatoria 100%” **(Alum.1-Inf)**

“La asistencia no es obligatoria en muchas clases pero considero que es necesario. [...]” **(Alum.3-Inf)**

Y en relación a esta declaración, otro participante argumenta que la asistencia a clase es fundamental para poder obtener la máxima calificación en las asignaturas, así lo argumenta:

“La asistencia de alguna forma porque esto es una forma de estudio presencial, si no lo quieres presencial estudia por la UNED tampoco tiene más pero luego facilidades no me han puesto muchas yo, por ejemplo he hablado con los profesores para decirles que voy a faltar y lo que le he propuesto es yo quiero aspirar a la máxima nota pero quiero hacer trabajos que mis compañeros no lo hagan para compensar mi falta de asistencia algunos sí, otros no, y al final si aspiras a en vez de a un 10 aspiras a un 9 porque has faltado a la mitad de clases bueno, pues es lo que hay” **(Alum.3-Prim)**

También intentamos que argumentaran estas respuestas y que relacionaran la asistencia obligatoria a clase con el aprendizaje. En esta línea, sus respuestas muestran una clara tendencia a relacionar la asistencia a las distintas asignaturas como un requisito fundamental para mejorar el aprendizaje, incluso alguna de las estudiantes



considera oportuno premiar esta asistencia a clase y que sean los propios docentes quiénes tengan en cuenta este tema a la hora de calificar la asignatura.

“Hombre claro que tiene relación con el aprendizaje, yo por ejemplo soy de las alumnas que no he faltado nunca, vamos, si he faltado ha sido por el tema de enfermedad o algo justificable, y en 4 años habrá lo que son controlado la asistencia 4 profesores con el tema de la firma, y decían al principio de curso que tendría repercusión el tema de que no venga a clase y luego realmente eso no valía de nada porque luego se centraban en el examen, en la nota de los exámenes y los trabajos, y ya está, y a mi eso si que es verdad, a mi y a mi compañero, que estamos un poquito decepcionados por el hecho de que asistíamos a clase participábamos en muchos debates y a lo mejor hacíamos cosas que los demás no hacían y ya no es por eso si no por el simple hecho de asistir a clase estoy asistiendo y no es que me premies por ello pero que lo tengas en cuenta entonces que no solamente se mire el examen y los trabajos.” (Alum.1-Inf)

Alumna 4: la asistencia al ser un grado presencial, supuestamente es obligatoria, pero los profesores no te obligan a venir, realmente yo creo que todo el mundo debería venir realmente por el aprendizaje, por ese conocimiento, si tu tienes ganas por esta labor deberías venir...” (Alum.4-Prim)

“[...]...el venir a clase y el realizar las actividades con tus compañeros y si lo relaciono mucho con el aprendizaje, por supuesto, porque en clase se dicen cosas que después la teoría, tu te puedes leer muchas veces los apuntes pero yo creo que las explicaciones de los profesores y ya no tanto las explicaciones de los profesores sino las ideas de los compañeros importan también, yo creo que es fundamental.” (Alum.2-Inf)

Currículum

Otro aspecto que comentamos es **la coordinación entre el profesorado**, si perciben que existe un trabajo compartido, una preocupación por organizar las asignaturas, contenidos, etc. En este sentido, podemos observar que el alumnado echa en falta coordinación en determinadas asignaturas, aludiendo de nuevo al contenido repetitivo en alguna de ellas. En cambio, el alumnado de Educación Primaria manifiesta que en determinadas menciones sí ha existido coordinación entre los docentes para evitar precisamente ese solapamiento de contenidos que comentábamos anteriormente.

“Las asignaturas yo las veo como un poco aisladas cada una de ellas, si es verdad que este año eran las menciones, yo no he estado en ninguna mención porque realmente no me identificaba con ninguna y yo quería aprender un poco de cada una, entonces he estado en cada una de las menciones en algunas asignaturas y yo he visto que por ejemplo en la mención de educación especial si ha había una coordinación entre los docentes de la misma mención para no pisarse el contenido unos con otros. Entonces en ese ámbito sí he visto que haya coordinación, en la mención de educación física también he visto una cierta coordinación ya que uno se ha identificado con un bloque del currículum y lo ha ido trabajando. Pero en cuanto a los otros cursos yo he visto que cada docente va aislado cada uno da su materia, se une con los profesores que imparten la misma asignatura por así decirlo pero con el resto de asignaturas no. (Alum.4-Prim)



“Por ejemplo lo de atención a la diversidad que no se dé de manera transversal sino que sería un bloque esencial. (...). Le daría mucha relevancia a la asignatura de planificación porque es clave la formación docente. **(Alum.1-Prim)**.”

“Sobre todo en el ámbito social y experimental, en el tema de Medio Ambiente y sociales porque es un mismo departamento y ahí sí que están muy, muy compenetrados e incluso han hecho salida, excursiones y demás de ambas asignaturas en esas asignaturas es donde yo lo he visto más coordinado ahora en cuarto, de verdad que muy bien”. **(Alum.3-Prim)**”

En cuanto a la relevancia del contenido, las declaraciones continúan en la línea de otorgar más importancia a las asignaturas de planificación didáctica, y evitar centrarse en el contenido a impartir pues consideran que la dificultad reside en cómo organizar el proceso de enseñanza más que en el qué incluimos como contenido en ese diseño.

“Para mí los contenidos más importantes, de didáctica, luego en sí, aprender, no sé en naturales los planetas me parece que bueno tiene que estar porque es lo que vas a enseñar pero tampoco es tan importante porque el día de mañana cuando vayas a enseñar a tu alumnado los planetas pues te los estudias. quiero decir que es un contenido que tú vas a dar en Primaria porque el profesor tiene que hacer muchísimo más y se da muchísimo más en primaria que en secundaria pero para mí es muy importante la didáctica (...) cómo lo puedes llevar, qué recursos tenemos y eso yo creo que es otra carencia **(Alum.3-Prim)**.”

Este participante continua argumentando la importancia de la didáctica en la formación recibida en el Grado.

“Es porque relacionamos mucho el ser profesor o el ser maestro con que es que tú tienes que saber un contenido de Primaria y es que no es eso es que la dificultad no está ahí la dificultad no está en saber qué partes tiene una planta o una flor esa no es la dificultad, la dificultad es saber cómo transmitir, saber cómo llegar, saber qué hacer, saber guiar a un alumno, saber llevar una clase. Hay gente que es un poco que se le da muy bien pero después lo pones delante de 20 niños y no es capaz de hacer nada. [...] A la hora de la dificultad, no es una dificultad académica como tal de contenidos aquí la dificultad va más en el aspecto social en el aspecto. **(Alum.3-Prim)**.”

En cuanto a la duración de las asignaturas también manifiestan el deseo de ampliar el tiempo de duración de algunas y de simplificar el de otras. En línea con declaraciones anteriores, se muestran a favor de extender aquellas centradas en la didáctica del contenido.

“Yo creo que hay algunas asignaturas que deberían tener menos duración y otras ser más extensas verás y todo lo de contenido de educación primaria que ya nos lo sabemos se podría trabajar a lo mejor de otra manera más dinámico, más didáctico y no tenernos o que aprender realmente el contenido, y es aprenderlo y vomitarlo en el examen y de eso no nos sirve de nada entonces a lo mejor esas asignaturas deberían tener menos duración y las de didáctica más duración y las de planificación porque van a ser nuestro futuro”. **(Alum.4-Prim)**”

Metodología

Centrándonos en la **metodología** empleada por los distintos docentes a lo largo de su formación en el Grado, coinciden en que la más predominante ha sido la clase magistral, echando así en falta el empleo de otras estrategias centradas en el alumnado. En este



sentido, aseguran que esta forma de proceder no ha sido la más idónea para despertar la atención y motivación del alumnado en determinadas asignaturas. Podemos ver este reflejo en las siguientes declaraciones:

“Predomina la clase magistral, si es verdad que hay variedad pero si es verdad que predomina la clase magistral, el docente es pasivo, solo se dedica a escuchar a anotar, y el docente es la persona que explica” **(Alum.2-Inf)**

“Es cierto que sí se han utilizado diferentes métodos aunque existe una mayor tendencia a utilizar el método tradicional existe una desconexión entre lo que estamos defendiendo y lo que queremos trabajar. **(Alum.1-Prim)**

“[...] el profesor está en la pizarra con su diapositiva impartiendo clase a su alumnado, a lo mejor, muchos de ellos si que es verdad que fomentaban los debates, nos hacían partícipes de debates respecto a los temas que se impartían, y otros a lo mejor simplemente era llegar a clase y dar contenidos, entonces eso se hacía muy aburrido. Yo pienso que cambiaría ese tema respecto a hacer al alumnado mucho mas partícipe respecto a lo que se hace habitualmente, [...] **(Alum.1-Inf)**

Además, no solamente destacan la clase magistral como la principal estrategia a la hora de recibir la docencia sino también el empleo del aprendizaje memorístico como el que más han favorecido y valorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Yo creo que son un poco antiguos, tanto por los recursos que utilizan como por la forma en la que quieren que nos aprendamos las cosas, por ejemplo, en exámenes quieren que pongamos tal cual viene en los apuntes y yo veo eso que muchas veces resulta aburrido estudiar, te tienes que motivar tu mismo porque los profesores no te incentivan a que sigas estudiando, me siento aburrida algunas veces” **(Alum.3-Inf)**

Ligado al empleo de estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, les planteamos si han tenido asignaturas **organizadas interdisciplinariamente**, o si han tenido que elaborar trabajos que les hayan servido para responder a varias asignaturas porque se hayan organizado de esta forma. En este sentido manifiestan no haber formado parte de ninguna experiencia de este tipo, algo totalmente en coherencia de acuerdo con las declaraciones que han mostrado en relación a la organización de las clases, metodología empleada, distribución del tiempo, etc.

En cuanto a los **agrupamientos** que se han llevado a cabo en las distintas asignaturas y a la distribución y equilibrio de las actividades organizadas de forma individual o grupal, nuestras participantes aseguran que la mayoría de los trabajos que tenían que realizar eran en pequeño grupo o de forma individual. A este respecto, y para conocer mejor cómo se distribuyen los grupos-clase, es importante aclarar que el tamaño de los grupos grandes (GG) suele oscilar entorno a los 60 estudiantes, además, en determinados momentos y asignaturas, este grupo grande se divide en tres subgrupos (denominado grupo mediano o GM), no pudiendo ser superior a 20 personas.

“[...] en pequeño grupo siempre yo creo que en gran grupo no hemos hecho nunca ninguna actividad, ha sido siempre en pequeño grupo de 5 o 6 personas. Y luego entorno



a las actividades la mayoría los trabajos que nos pedían de cada asignatura eran pequeño grupo la mayoría y luego también era un trabajo individual que era un portafolios, yo pienso que si que muchas veces hay que trabajar individual pero yo pienso que si trabajas en grupo y ese grupo trabaja bien yo pienso que puede que se trabaja mucho mejor que en individual porque son varias aportaciones no son una sola” **(Alum.1-Inf)**

“Se tiende a combinar tres tipos diferentes de agrupamiento de manera individual, grupos pequeños, grupos medianos, depende de la asignatura pero en todas las asignaturas del grado existe una complementariedad en ese sentido” **(Alum.1-Prim)**

“La teoría casi siempre se daba en gran grupo aunque la hora de realizar algún trabajo sí que nos dividían la clase en 3 grupos y ya sobre estos tres grupos hacíamos subdivisiones, casi siempre trabajamos de 3 a 5 personas suelen ser los grupos no quieren más.” **(Alum.2-Inf)**

Cuando hablamos de los **trabajos grupales**, nos interesa conocer cuál ha sido su experiencia a la hora de organizarse con los compañeros/as, cómo se han sentido trabajando en grupo y qué opinión tenían al respecto. Para una parte de los participantes, esto ha supuesto en ocasiones un conflicto y una desventaja a la hora de trabajar, sobre todo al principio de los estudios, cuando todavía no conocen suficientemente a los compañeros/as o cuando son los docentes quiénes organizan y distribuyen los grupos de trabajo.

“En mi clase ha habido mucha polémica con eso porque claro tu llegas a primero no conoces a nadie tu te agrupas o por apellidos o te agrupan los profesores incluso o realmente con el que tienes al lado sentado en clase pero luego te vas dando cuenta de que si tu con ese grupo congenias o no congenias si puedes trabajar o no puedes trabajar, entonces a lo largo de los 4 años yo no he tenido problemas con mi grupo pero si que he visto que otros grupos que han tenido muchos problemas, [...]” **(Alum.1-Inf)**

“Para el grupo que yo trabajo que yo puedo por la mañana y ellos por la tarde muchas veces te lleva a hacer los trabajos por separado, y así salen, y así salen mal. cuando mejor sale es cuando están todos leyendo lo que se está diciendo por ejemplo terminar un trabajo y que cada integrante del grupo sepa el trabajo de que va desde principio hasta el final y eso hay muchas veces que no ha pasado yo por ejemplo personalmente sí me gusta repasar todos los trabajos muchas veces soy casi el único del grupo que sabe el trabajo de pe a pa.” **(Alum.3-Prim)**

“No conflictos no, porque tampoco hemos llegado a eso directamente, lo hemos dividido y ya está, si es verdad es que te ha tocado hacer la parte que otros no han hecho para llegar al trabajo porque es una nota de todos, los profesores no miran tu has hecho o tu no has hecho, ellos le mandas el trabajo y te evalúan”. **(Alum.2-Inf)**

A pesar de algunas posibles dificultades a la hora de organizarse como grupo o de gestionar el trabajo, la mayoría de participantes destacan que el trabajo en grupo supone trabajar el desarrollo de competencias, aprender a negociar, llegar a acuerdos, escuchar al otro, etc.



“Los trabajos en grupo complicado, es complicado pero yo creo que tiene su fruto más allá del contenido el saber se comparte con las personas, llegar a un acuerdo, buscar y además se hace mucho más ameno también hacer un trabajo solo es más pesado y yo para mí es algo positivo pero también tiene su cuestión de trabajo y además todas las semanas hay trabajos, Tienes que buscar tiempo para quedar es complicado”. **(Alum.3-Prim)**

“Considero que en los diferentes trabajos que propone de manera cooperativa son esenciales porque luego lo vamos a encontrar en la realidad. (...) Adquieres ciertas habilidades a la hora de llegar a acuerdos de consenso con los demás”. **(Alum.1-Prim)**

En cuanto a la forma de organizar el trabajo grupal, insistimos en que nos expliquen con más detalle cómo ha sido el proceso de responder al reto planteado, si había habido una cooperación entre todos los miembros o si por el contrario, tal y como había manifestado esta participante en la declaración anterior, habían repartido el trabajo entre cada uno y luego habían unido las partes. Para dos de las participantes esta experiencia grupal ha sido muy gratificante y valoran de manera positiva esta forma de organizarse con los compañeros/as, en la que todos trabajan a una.

“Mi experiencia de trabajo en grupo es volcar ideas todo el grupal, qué temas nos interesan, hacer una lluvia de ideas para focalizar un poco que cada uno pueda aportando su granito de arena entonces desde mi experiencia el trabajo en grupo ha sido muy positiva porque cada uno se ha identificado con una parte si es verdad que luego ha habido un cierto reparto de tareas, pero mas que todo por el tiempo que tenemos hacia los trabajos y el tiempo que tenemos hacia otras asignaturas pero si e verdad que siempre hemos intentado volcar las ideas juntos que cada uno se sienta identificado y entre todos redactar, es verdad que nos hemos repartido las partes y todo el mundo ha revisado las partes de todos y todos si queríamos incorporar algo lo hemos incorporado y la revisión es conjunta”. **(Alum.4-Prim)**.

“Pues mira, en primero no sabes como te lo vas a repartir entonces empiezas, tu haces esto, tu haces lo otro, pero claro yo no sé lo que estás haciendo tu ni lo que está haciendo él, entonces al final ahora a lo largo de la carrera es todos trabajar lo mismo, o sea todo, si había que hacer un marco teórico todos hacíamos el marco teórico y buscábamos información, si había que hacer una propuesta todos en esa propuesta pero no nos repartíamos el trabajo porque eso no nos servía de nada y mucho menos a la hora de la exposición, yo no sabía lo que hacías tu y yo no sabía lo que hacías tu”. **(Alum.1-Inf)**

Para otra participante, la forma de organizarse depende del grupo del que formaras parte y del tiempo que habían establecido para la entrega de la tarea, es decir, si todos los miembros se implicaban podían trabajar de forma unida y sin repartir las tareas de forma independiente, siendo esta forma la que ella considera más idónea para desempeñar:

“Hay muchas asignaturas y no siempre en la asignaturas estás con el mismo grupo, la verdad es que en algunas asignaturas he tenido mucha suerte y el grupo ha trabajado, hemos ido todos a una y hemos colaborado todos, haciendo, no copiando y pegando tu una parte y tu otra, pero es verdad que en otras asignaturas me ha tocado más llevar el grupo y sí nos lo hemos tenido que repartir porque si que no había tiempo, se acababa el tiempo y veías que no llegabas” **(Alum.2-Inf)**



Nuestras participantes aseguran que la mayoría de las asignaturas destinaban un tiempo en clase para desarrollar esta tarea grupal, favoreciendo sin duda la forma de organizarse y responder al contenido del trabajo propuesto si podían dedicar parte de la clase a esta tarea. Declaración que contrasta con el alumnado del Grado en Primaria, ya que ellos afirman que prácticamente en ninguna asignatura les dejaban un tiempo para trabajar en clase, por lo que la mayoría de trabajos en grupo los han desarrollado fuera del horario académico.

“Algunos sí y otros no, la mayoría sí que a lo mejor te daba pues no se, los últimos 20 minutos de la clase, si era de hora y media, si era de una hora directamente te decían que lo hacías en casa, pero la mayoría que era de una hora y media porque ellos veían que concentrarte escuchando a un profesor no era viable, entonces a lo mejor una hora estabas atendiendo al profesor y la última media hora o veinte minutos trabajando en grupo”. (Alum.1-Inf)

“Es que lo que pasa que como todos los trabajos han sido mayormente fuera del aula, pocas asignaturas nos han dejado tiempo en clase en sí para hacer esas prácticas, pocas. (Alum.3-Prim).

En relación a **las tareas** que se han pedido en las distintas asignaturas, nuestras participantes manifiestan no encontrar mucho sentido a aquellos trabajos en los que debían planificar programas de niveles macro, a nivel de centro educativo y no de aula, ya que lo sentían como algo que estaba ajeno a sus competencias como maestras. Podemos ver cómo lo argumenta una de las participantes en la siguiente declaración:

“Yo creo muchos para mi no tenían sentido, lo de elaborar programas, un programa así grande para todos, para mi no tenía sentido, tenía sentido los trabajos más que te pedían una tarea específica para llevarla a cabo en el aula de educación infantil, eso sí tenían sentido porque sí sabías verdaderamente cómo afrontarlos, pero si embargo cuando te pedían desarrollar un programa sobre la igualdad en un centro te veías que no sabías por donde tirar, porque realmente no sabes ni los puntos que tiene ese programa ni como abordarlos” (Alum.2-Inf)

Además, les preguntamos si parte de estas tareas propuestas en grupo o individualmente han sido actividades en las que se ha fomentado **la investigación** para la búsqueda de respuestas. En este sentido, parece que la forma de potenciar la investigación no ha sido ligada a la realización del propio trabajo que debían entregar en las asignaturas, sino más bien algo relacionado al interés particular de los estudiantes.

“Sí, hay veces que a lo mejor se ha dicho algo en la clase que te has quedado con curiosidad y hemos estado investigando a ver cómo realmente lo afrontaríamos en nuestra labor docente” (Alum.2-Inf)

“Lo único así más reflexivo y vivencial es cuando en el periodo de prácticas que cuando venimos a los seminarios viene un profesor o una profesora a contarnos su experiencia y es que yo lo veo esencial eso o sea estamos aquí aprendiendo para ser profesores y realmente no sabemos la realidad del profesorado o incluso por ejemplo cómo van unas



oposiciones, cómo es la vida en un colegio, todas esas cosas no la sabemos nosotros estamos estudiando para una profesión que casi no conocemos lo único que conocemos es nuestra experiencia como alumnos". (Alum.3-Prim)

Para terminar de abordar el tema de la organización en clase, del **currículum** y de cómo han percibido su formación durante los años del Grado, les pedimos que relacionen las siguientes imágenes en función a la experiencia de aprendizaje universitario que han tenido. Las principales coincidencias en sus declaraciones a la hora de interpretar las imágenes están en la imagen 1, que relacionan con la metodología empleada de clases magistrales, y las imágenes 4, 5 y 7, en las que se han realizado trabajos en pequeños grupos con los compañeros/as.



Figura 5. Propuesta de imágenes para identificar la que se corresponde con la experiencia universitaria

Así lo han interpretado nuestras participantes en sus declaraciones:



“Sobre todo en la 1 por lo que te he contado antes de las clases magistrales, pero también ha habido momentos en pequeños grupos sí nos hemos reunido y hemos tenido la posibilidad de hablar todos en círculo incluso de salir ahí y de hacer esas actividades, y sobre todo el 5 y la 7 el compartir ideas con tus compañeros que son los pilares fundamentales en esta etapa” **(Alum.2-Inf)**

“La 1 sería la universidad, no individuales porque eso no, pero si es verdad que las mesas están en línea todas entonces estamos todos como aislados también un poco o aunque estemos tan juntos pero no permiten la comunicación mucho. La 4 es que nos hemos tenido que levantar, girar para poder trabajar de manera conjunta en los trabajos en equipo, también en una asignatura trabajamos las dos en la que nos pusimos en forma de U, en círculo y empezamos a debatir, a hacer juegos de roles. La 5 se puede identificar con los descansos que tenemos en la universidad. La 6 se identifica cuando nosotros hacemos trabajos en grupo cuando nos reunimos, la 7 es como el descanso, el recreo y la 8 la identifico con la asignatura de la especialidad de educación física que tuve de actividades físico-creativas debido a que todos nos acercábamos en círculo, estábamos en otros espacios, nos permitían salir fuera. Sí es verdad que yo con mi grupo de trabajo, en concreto con un compañero es mi amigo de toda la vida entonces sí es verdad que este ambiente sí lo hemos tenido pero en la universidad no. **(Alum.4-Prim)**

“La 1 por ejemplo a mi me recuerda, yo creo que están ahí haciendo como un examen, pero te lo puedo relacionar con el hecho de cuando veníamos a clase que era obligatorio y a lo mejor se encontraba el profes ahí a cuatro y que la mayoría de bancadas estaban siempre vacías [...]. Con la foto 4 más bien yo la relaciono con el trabajo en grupo, en pequeños grupos. La 5 a lo mejor con alguna actividad que hayamos hecho alguna salida ahora el último año hemos hecho muchas salidas así en gran grupo pero luego el trabajo en sí era en pequeño grupo.[...] La 7 me recuerda a una actividad que hicimos en primero, que vino una asociación externa ajena a la universidad y participábamos todos, además era algo así como mas de juegos y de tal” **(Alum.1-Inf)**

“La primera es un poco la que hemos vivido también hemos tenido casos de La 2 en la que nos hemos sentado y hemos discutido hemos debatido la 4 sería las prácticas que desarrollamos las 5 puede ser lo que hacemos fuera al aire libre que se han realizado también prácticas y cómo trabajarlo con el alumnado precisamente ayer hicimos una: utilizamos lo que se llama el contexto natural que existe en la ciudad, para desarrollar lo que sería una concienciación ambiental. **(Alum.1-Prim)**

También la foto número 3 la relacionan con la forma de evaluar determinadas asignaturas a través del examen:

“[...]La 3 es una foto que se están preparando para hacer los exámenes yo pienso que claramente me siento identificada porque es el momento de más agobio que hemos tenido durante los 4 años [...]” **(Alum.1-Inf)**

Otro tema que consideramos fundamental es la **coherencia entre el discurso y la práctica** de los docentes, si ellas han percibido esa conexión entre lo que el profesorado proclamaba teóricamente y lo que hacía en la práctica, pero de sus respuestas se desprende cierta confusión a la hora de entender lo que significa esta relación que exponemos. Por un lado, una de las participantes señala una asignatura como ejemplo



de esta falta de coherencia, pero referida quizás más bien a la falta de organización o coordinación entre el profesorado que la impartía. Podemos verlo en sus declaraciones:

“[...] encima era en inglés esa asignatura, entonces estábamos súper perdidos, era una asignatura anual, bueno no se si era anual o cuatrimestral el caso es que teníamos en una asignatura hasta 3 profesores entonces era un poco caos estábamos muy frustrados, de hecho esa ha sido una asignatura que después de hablarlo con mi compañero ha sido fatal incluso viniendo a clase diariamente no era viable.” (Alum.1-Inf)

La otra declaración que encontramos al respecto tampoco profundiza en su respuesta y afirma que en ocasiones sí se ha dado pero en ocasiones no:

“Pues yo creo que muchas veces las teorías sí estaba coordinado lo que decían con lo que luego hacían, pero muchas otra veces no.” (Alum.2-Inf)

Respecto al **empleo de las TIC** en el proceso de enseñanza y el empleo de Campus Virtual en las diferentes asignaturas, nuestras participantes manifiestan que prácticamente la totalidad del profesorado utiliza la plataforma Moodle para gestionar sus asignaturas, algunos también para mostrar la evaluación continua del alumnado:

“Sí, hay unos que participan el 100% que todo es a través de Moodle o otros que directamente ni lo miran. La verdad es que la mayoría, el 90% de los profesores todo es a través de Moodle, incluso la evaluación esta que te pueden hacer cada dos o tres temas, o una autoevaluación que realmente es puntuable pero lo que se centran es en el examen final pero todo es a través del Campus” (Alum.1-Inf)

En relación a la **carga de trabajo** que les supone la realización del Grado, les planteamos si consideran posible compaginar con otras tareas ajenas a estos estudios, como por ejemplo un trabajo, o la realización de cursos de formación, nuestras participantes aseguran que la dedicación al Grado es total y que no ven fácil realizar otras actividades complementarias al mismo principalmente por la cantidad de tiempo que te ocupa la asistencia a clase y la realización de trabajos grupales.

“Yo creo que se puede compatibilizar si estás muy bien organizada, pero al ser la asistencia obligatoria y al tener tantos trabajos la verdad es que si la quieres compatibilizar con un trabajo entre semana te cuesta, sobre todo por los horarios porque aquí pasas muchas horas, ya no solo en clase sino también haciendo los trabajos con las compañeras, por eso, porque hay trabajos que no te puedes dividir entonces tienes que estar aquí” (Alum.2-Inf)

“El B1 me lo estoy sacando ahora porque sabía que si me lo sacaba en otros años atrás eso me iba a agobiar muchísimo, porque es verdad que yo soy equis, equis, equis, necesito un tiempo para organizarme las cosas y necesito organizarme muy bien, entonces es verdad que sobrellevar, sobre todo los tres primeros años sobrellevar alguna actividad externa o varias actividades externas con la carrera es un poco complicado, en cuarto muchas veces se tiene clase hasta por la tarde entonces y por la mañana es que yo pienso que te debes de centrar en la carrera, [...]” (Alum.1-Inf)



Sus declaraciones coinciden en asegurar que si quieren obtener buenas calificaciones en el Grado, la opción de compatibilizar los estudios con algún empleo no es el mejor de los caminos.

“El resto de compañeros sí trabajan y lo intentan compatibilizar, yo es verdad que no trabajo porque me quiero dedicar el 100% a la carrera y me gusta sacar la máxima nota para tener más puntuación de cara a un futuro, y también porque me gusta aprender mucho de esta carrera, investigar... entonces me gustaría sacar lo máximo. Yo por mi parte no puedo dedicárselo a otras actividades. Pero sí es verdad que compañeros le dedican más tiempo al trabajo y menos peso a la carrera e intentan compatibilizar una cosa con otra, poder se puede, pero ellos no tienen el tiempo suficiente para poder dedicarle a la carrera”. (Alum.4-Prim)

También se ha abordado si las actividades planteadas en las distintas asignaturas permitían reflexionar, y en esta línea sí parece que coinciden en destacar que aunque en determinados casos ha dependido del propio docente que la impartía, en líneas generales han tenido oportunidades y espacios para pensar sobre cuestiones prácticas o vinculadas a contextos reales. En este sentido, estas declaraciones contrastan con las manifestadas anteriormente sobre el lugar que se le ha dado a la reflexión, a las estrategias docentes proporcionadas, etc.

“Sí a nosotras desde todas las asignaturas sí se nos ha instado a nuestra reflexión a nuestra opinión, hemos debatido, pero como ya digo depende de cada profesor y cada asignatura pero si es verdad que mayoritariamente cuentan con nuestra participación, qué pensamos, que evolución hemos tenido, de dónde venimos, y más que todo en los seminarios del prácticum es cuando más hemos podido expresar nuestras experiencias, qué hemos vivido anteriormente qué nos gustaría.”(Alum.4-Prim)

“Se han propuesto casos prácticos para analizar el tipo de respuestas que tenemos (...) Hay alguna parte del profesorado (...) vinculado con el ámbito laboral con los centros educativos y traen casos reales intentando suplementar esa parte que hemos visto antes de no tener un aula universitaria”. (Alum.1-Prim)

Docencia

Otro eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la **relación que se establece entre el docente y el alumnado**, la interacción y el vínculo que se crea es un factor de enorme influencia en la acción educativa. Nuestras participantes aseguran que el trato recibido por parte de los docentes ha sido cercano y siempre al servicio de las necesidades del alumnado.

“Ha habido profesorado que se ha mostrado muy cercano, que hemos tenido una comunicación con ellos como si no fuese un profesor, sino como si fuese un alumno más, mostrando ese papel... y algunos que eran un poco más distantes; quizá el típico profesor de universidad de hace ya un tiempo. [Ante el profesorado cercano] te sientes mejor y en verdad acaba construyendo un aprendizaje de una forma mucho más rápida, porque al mostrarte una mayor cercanía existe una mayor facilidad para acceder al conocimiento para preguntarle de forma continua las dudas. (Alum.1-Prim)



“Depende del docente, pero en la mayoría de los casos nosotros nos hemos encontrado un docente muy apegado al alumnado entonces para cualquier cosa, tanto en tutoría como en a través de mensaje, a cualquier hora teníamos la facilidad de que nos lo respondían y nos ayudaban en todo lo que fuera, la verdad es que hemos tenido suerte.”

(Alum.1-Inf)

De sus declaraciones se desprende que el vínculo que establecen con determinado profesorado está acompañado también de la metodología que se emplea así como de los espacios que con los que se cuentan. En este sentido, afirman mantener relaciones más horizontales con el profesorado menos tradicional en su forma de entender la docencia.

“Yo creo que la relación con los docentes en esta facultad es muy buena, antes si es verdad que esta facultad tenía como unas tarimas entonces eso representaba la idea tradicional, entonces esas tarimas se quitaron, también había en las mesas que estaban para arriba, no sé cómo se llama eso, lo que quieren es que haya una conexión entre el alumnado y el profesorado y yo creo que eso es muy bueno debido a que estamos rechazando un poco lo tradicional, no es el docente el que sabe y se lo transmite al alumnado sino que hay una relación por eso te he dicho que en muchas asignaturas si nos dejan nuestra reflexión, nuestra experiencia, desde mi opinión personal yo he tenido muy buena relación con los docentes desde primero de carrera hasta ahora, muchos docentes que tuvimos en primero y los hemos tenido una vez nos siguen saludando con mucha alegría, entonces yo creo que la relación es muy buena”. **(Alum.4-Prim)**

En determinadas ocasiones, además de resolver dudas o atender a sus inquietudes, han recibido comentarios acerca de cómo mejorar los trabajos presentados:

“La mayoría sí, pero otros a lo mejor nos lo puntuaban y ya está, por ejemplo, sobre diez tu veías la nota y veías un 8 u 8`5 vale, ¿pero que es lo que me ha faltado o que es lo que no tenía para llegar al 10?, pero otros sí, sobre todo en cuarto la mayoría si que nos han hecho comentarios.” **(Alum.1-Inf)**

Además de la atención en clase, **la tutoría** forma parte de otra de las funciones elementales y académicas del docente. En este sentido, el alumnado encuentra un espacio, un tiempo en el que puede ser atendido de forma más individual y personal por parte de cada docente. Para una de nuestras participantes este acompañamiento supone un apoyo más en el desarrollo de su formación, considerando muy útiles y necesarias las horas dedicadas a las tutorías.

“Sí, las veo súper necesarias, aunque es verdad que muchos contenidos se dan en clase, pero a lo mejor yo no lo entiendo o me cuesta más interiorizarlos que otra persona, yo pienso, o directamente para un trabajo, o para lo que sea, las tutorías están para eso, entonces no es que haya usado muchas porque también no son profesores que dicen si no lo entiendes y tienes dudas te vienes a tutorías, no, es verdad que paran la clase porque a lo mejor de 60 personas tu no eres la única que no lo entiendes que a lo mejor hay 2 o 3 personas más, o hay 4, entonces es verdad que han dado la misma facilidad



de incluso en la misma clase explicarlo, y yo a las tutorías que he acudido han sido para el tema de revisión de trabajos, para luego entregarlo posteriormente y para poco más, la verdad es que sí que están muy bien, yo los veo útiles y la mayoría responden a tutorías.” (Alum.1-Inf)

“Sí pues, si recurro mucho a tutorías para ver si los trabajos que estamos realizando los estamos haciendo de manera correcta, para plantear las dudas que nos surgen sobre las asignaturas o sobre los mismos trabajos, nosotros si solemos recurrir mucho, hablo desde mi grupo, no se de los demás, sí solemos recurrir mucho a las tutorías, también en la revisión de exámenes para ver qué nos ha faltado para mejorar y también como hay buena relación entre los docentes, a lo mejor si fuera si no tuviéramos buena relación o fuéramos que son más suyos, más tradicionales por así decirlo entonces a lo mejor no recurriríamos, siempre por mejorar” (Alum.4-Prim)

En cuanto a las herramientas que han predominado a lo largo del Grado para **evaluar el proceso de aprendizaje** del alumnado, nuestras participantes afirman sin dudar que el examen ha sido el instrumento protagonista de la mayoría de asignaturas, acompañado también de algún trabajo en grupo, pero el que más peso ha tenido ha sido el examen:

“Sobre todo los exámenes, los exámenes era el mayor tanto por ciento en la nota final, la asistencia y el trabajo en grupo también tenían peso pero sobre todo el examen.” (Alum.2-Inf)

“De primero a tercero se centraban mayoritariamente a través de exámenes, entregabas trabajos pero a lo mejor el examen valía un 80 o un 90% y el trabajo que también era laborioso a lo mejor contaba un 10 o un 20%, [...]eso de primero a tercero, luego en cuarto la verdad era mucho más valioso los trabajos o los proyectos que hemos elaborado que los exámenes, entonces yo lo pondría al haber esa diferencia de los tres primeros cursos al último, yo pienso que hay que darle una equidad,[...]” (Alum.1-Inf)

A este respecto, los participantes se muestran más cómodos en aquellas asignaturas que no han tenido exámenes y en las que el profesorado ha empleado otras herramientas para calificar el aprendizaje, como los trabajos grupales.

“...si es verdad que diferentes asignaturas que hemos tenido hemos hecho trabajos en lugar de exámenes, yo creo que nosotros mismo s nos hemos sentido más a gusto con ello debido a que no nos estábamos examinando en un momento concreto sino durante un proceso, que se estaba recopilando toda nuestra información que nos mandan en un trabajo, también desde una asignatura de la mención actividades físico-creativas y deportivas que siempre recordaré, hemos trabajado desde la metodología de ABP que yo creo que es necesaria y desde ninguna asignatura hemos trabajado entonces la docente ha visto toda nuestra evolución a través de la observación, nos ha pedido que hagamos actividades fuera para nuestro enriquecimiento cultural, nos ha pedido que grabemos un vídeo, que trabajemos en equipo, que defendamos entonces al final se ve todo tu proceso, toda tu evolución está plasmada en un trabajo que ha sido la realización de un vídeo que te has tenido que coordinar con unas personas entonces ese fruto es muy gratificante para ti como persona y a mi me ha ayudado a avanzar mucho ya saber que realmente es lo que a mi me gusta. (Alum.4-Prim)



En este sentido, conversamos sobre si se han sentido identificadas con las **calificaciones** que han obtenido en las respectivas asignaturas, sobre todo en aquellas en las que tenían un examen como principal medio para exponer los conocimientos construidos. A pesar de que afirman haber obtenido buenos resultados y aseguran sentirse recompensadas por el tiempo dedicado al estudio, sus respuestas han supuesto una crítica hacia este instrumento de calificación.

“Depende porque también depende mucho, tu en un examen te juegas mucho por como vayas ese día, no solo por lo que hayas estudiado, que también influye por supuesto, pero como los exámenes la mayoría eran tipo test porque hemos tenido muy pocos de desarrollo, también juega eso, que tengas un buen día, que leas bien las preguntas, que los nervios no te jueguen una mala pasada. Yo la verdad es que sí me he sentido identificada con la nota porque he tenido muy buenos resultados y han estado en concordancia con las horas que le he dedicado a la lectura” **(Alum.2-Inf)**

Practicum y TFG

En relación al tema de las **prácticas académicas y el TFG**, hablamos sobre la organización de los seminarios, de las prácticas, de la asignación de tutores y tutoras. En primer lugar, nuestras participantes consideran que el número de seminarios en cada periodo de prácticas es elevado y perciben un mal aprovechamiento de los mismos precisamente por el modo en qué están organizados. Excesivo número de alumnado, poca interacción por parte del alumnado, suponen, entre otros, algunas cuestiones que convierten las sesiones de seminario en un elemento poco motivador.

“[...] cada siete o diez días hay uno, yo a lo mejor lo pondría cada quince días, cada veinte, la mayoría de los seminarios sí que es verdad, bueno viene maestros de fuera que te imparten su propia experiencia te dicen cómo lo tienes que trabajar, cómo lo trabajan ellos y tal y eso dura dos horas, entre lo que tenemos que realizar el anexo grupal y tal no te da tiempo realmente a comentarle tus dudas o a explicar una experiencia que a lo mejor tu has tenido, que no era agradable y que tengas que comentarlo con el tutor, entonces, yo pienso que es mucho trabajo para tan poco tiempo porque tienes que elaborar tu anexo individual y al anexo grupal entonces yo pienso que no dan mucho margen de tiempo para eso. Pero yo, desde mi propia experiencia he venido a muchos seminarios durante estos últimos dos años para estar sentada y no hacer nada, que luego el trabajo me lo tenía que llevar a casa, [...] entonces eso lo reestructuraría más.” **(Alum.1-Inf)**

“Los seminarios para mí son muy largos y se te hacen tan largos también porque no hay actividades planteadas, si tu vienes tienes que contar tu historia pero es tu historia y la de veinte personas que a lo mejor es igual a la tuya así yo creo que deberían de realizar algo más ameno, mas actividades más en grupo y no solo ven y cuenta tu experiencia y ya está sino actividades más grupales” **(Alum.2-Inf)**

Entre las actividades que se realizan en las horas dedicadas a los seminarios, la UCO invita a un maestro o maestra en activo que comparte con el alumnado su experiencia en el centro educativo. Sin duda, esta es la actividad que mejor valoran nuestras participantes cuando hablamos sobre el tema de los seminarios de las prácticas.



“Para mi es una pasada, la verdad, no sé si para los demás es así, es realmente lo que me gusta están hablando de su experiencia, te cuentan que están haciendo cómo están un contenido como lo están trabajando, te dan mucha idea, luego te preguntan tu opinión, y vas viendo diversos temas a lo mejor temas que no sabías como trabajar pues lo están trabajando y ver cómo invitan al alumnado a que lo cuenten entonces como el alumnado está entusiasmado como ha aprendido tanto, que tu dices cómo está aprendiendo tanto un alumno, y ellos mismos te lo cuentan el proyecto que están realizando y todo lo que están aprendido, que si los nombres de los egipcios, y tu dices si yo eso no me lo sé te lo están contando con tanta facilidad se lo ha aprendido tan bien, entonces para mi es una experiencia muy gratificadora, entonces yo creo que es un punto muy a favor que no se si desde otras facultades se realiza y desde esta se está realizando.” **(Alum.4-Prim)**

“Cuando más atentos estamos es cuando viene la persona porque es una persona que no conocemos, que está realmente en el aula y sí que aprendes mucho” **(Alum.1-Inf)**

“Cuando vienen docentes que están desarrollando actuaciones educativas de éxito entonces te replanteas muchas cosas intenta actuar como ellos (...) Podemos reconstruir y preguntarles dudas que nos están surgiendo a nosotros en los otros centros en los que estamos.” **(Alum.1-Prim)**

Además, consideran que la relación escuela-universidad es un proceso que enriquece la formación recibida, por la oportunidad de conocer escenarios reales de aprendizaje, pero concretamente, establecen ese vínculo en los periodos de prácticas y no se refleja en sus declaraciones una colaboración permanente o estable con el resto de asignaturas:

“Creo que esa relación es muy importante porque la universidad es la que va a formar a los futuros docentes entonces debe de conocer la situación que hay en cada centro y desarrollar las prácticas para conocer diferentes realidades” **(Alum.1-Inf)**

“...Yo creo que la relación ente la escuela y la universidad es muy buena, porque en esta facultad se crean proyectos de innovación entre escuela viene, hay muchas actividades en infantil como la casita vienen alumnos de infantil, entonces yo creo que la relación entre escuela-universidad es muy enriquecedora en esta universidad tienen muy buen convenio se podría decir, y hay muchas actividades en las que incluimos a las escuelas entonces yo creo que eso es muy positivo...” **(Alum.4-Prim)**

Este periodo de prácticas académicas que pasan en los centros educativos es un tiempo muy bien valorado por nuestras participantes, donde les gusta que el tutor/a académico esté en contacto con el tutor/a profesional, considerándolo una muestra de compromiso y respeto hacia el alumnado y con su propia responsabilidad como docentes.

“Muy bien, porque durante las prácticas este año son dos meses y cada semana nos tenemos que reunir aquí con nuestro tutor de prácticas y ponemos en común como nos está yendo las actividades que estamos llevando a cabo, a mi me gusta mucho, yo lo veo que está bien planteado y se preocupan por nosotros, muchas veces nos visitan en los colegios los profesores de aquí de la universidad y me gusta” **(Alum.3-Inf)**



“ Ahí te das cuenta que realmente la profesión la vas a aprender allí, no aquí, no dejar de ser tu la base que tienes, lo que tienes que hacer, lo que no, la burocracia y demás esas cosas pero luego en la vida real aquí no te enseñan a ser maestro, te enseñan a lo que tienes que enseñar pero a ser maestro, la realidad de ser maestro, no, porque además no te lo pueden enseñar aquí ¿ cómo te lo enseñan aquí? lo único es que ciertos profesores que tú coges de referencia si te ayudan a ser tú como tú quieres ser como profesor” **(Alum.3-Prim)**

A la hora de **seleccionar los centros de prácticas**, la mayoría de nuestras estudiantes lo hacen por cercanía a su lugar de residencia, primando este criterio por encima de lo estrictamente académico o por su interés hacia el proyecto educativo del mismo. No obstante, una de ellas sí que ha intentado que cada periodo de prácticas haya podido experimentar en centros educativos distintos, al menos en titularidad (público o privado).

“Pues los otros años era por la comodidad, yo soy de un pueblo, no soy de aquí de la ciudad, entonces no disponía ni de coche ni de carnet ni los horarios de autobuses eran fáciles, entonces me basé en dónde voy a poder ir todos los días y que esté cómoda, entonces elegí el centro de mi municipio. Hay dos, elegí el público porque me gustaba más cómo trabajaba y ha sido mi colegio desde la infancia y la verdad es que los dos años he estado allí, pero este año como ya me saqué el carnet y disponía de coche pues quería innovar y me he ido a un centro por proyectos para aprender porque en un futuro me gustaría trabajar por proyectos entonces no me ha importado trabajar todos los días” **(Alum.2-Inf)**

“La verdad es que cercanía de mi casa también, es verdad que es el hecho de que ya conozco al cole, conozco a los profes y conozco a los niños, y el hecho de que se trabaja por proyectos en el tercer trimestre, entonces como las prácticas que vamos a empezar ahora es el tercer trimestre, siempre lo que he visto ha sido metodología tradicional, lo que es el método entonces ahora quiero aprender lo que es el proyecto cómo se lleva a cabo si es pautado o si es libre que los niños eligen.” **(Alum.1-Inf)**

“Yo desde siempre desde que tenía 5 años no me gustaba la educación que había entonces decidí ser maestra por eso entonces yo los colegios que he buscado me he tenido que informar mucho para saber qué profesores trabajaban de manera diferente para no caer en la educación tradicional del libro de texto. **(Alum.4-Prim)**

“Yo intento en cada año en colegios distintos, estuve en público en un pueblo el año pasado, en un público en la ciudad y este año lo voy a hacer en un concertado ya que tengo la posibilidad de elegir colegios pues quiero ver un poco de todo, pero que no me guío por nada en concreto, no por mis gustos ni nada, solamente por ver variedad” **(Alum.3-Inf)**

Con respecto al TFG, parece que esta asignatura es vivida por nuestras participantes de manera especial, con más preocupación por tratarse de la última asignatura del Grado.

“Ahora mismo estoy desarrollando el marco teórico y aunque dicen que el TFG es otra asignatura más, pero la verdad es que se vive con más tensión porque es la última asignatura del grado, y es la que te lo juegas realmente todo, entonces si que es verdad



que en el programa está como una asignatura más pero el alumnado la vive con mucha tensión” (**Alum.2-Inf**)

“ Un trabajo de investigación que no hemos hecho hasta ahora, que eso es otro problema, te enfrentas al trabajo que se supone más importante de la carrera y todavía no has hecho ninguno así. (**Alum.3-Prim**)

“[...] con mucho miedo porque es un trabajo que haces tu sola, que es laborioso y no sabes si lo estás haciendo bien, si lo estás haciendo mal, pero bueno, luego pues lo llevamos la verdad es que bien” (**Alum.1-Inf**)

En cuanto a la **elección del tutor/a** para realizar el TFG, en la UCO el estudiante tiene que mostrar sus preferencias en una lista de hasta veinte tutores, y en función de la nota media del expediente, el tutor/a se asigna al estudiante.

Una de nuestras participantes afirma haber elegido a su tutora de TFG porque la considera una buena profesional y por la calificación final que quiere conseguir en la asignatura.

“Elegí a mi tutora por el tema de que quiero una nota alta, [...] aquí en la UCO te dan tienes que elegir a hasta veinte tutores por orden de preferencia y luego depende tu nota media te asignan uno u otro, y yo a mi tutora la he elegido porque la veo muy buena docente y yo creo que me podía encaminar bien” (**Alum.1-Inf**)



Referencias

- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), pp. 141-170.
- Elmore, K. (1990). *Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Tres Cantos, España: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (2000). *Educación es educarse.* Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, España: Akal.
- OCED. (2020). *TALIS 2018. Results (volume II). Teachers and school leaders as valued professionals.* Paris: OECD.
- Parra, C. et al. (2011). Estrategias de coordinación horizontal y vertical en los planes de estudios adaptados al EEES. I Congreso internacional de innovación docente. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-30). Madrid: Morata.
- Trillo, F. (1996). "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 228, pp. 70-74.