



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 Almería)

Monsalud Gallardo Gil
Laura de la Concepción Muñoz González

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

Un estudio de caso

Por

Monsalud Gallardo Gil y Laura de la Concepción Muñoz González

© Monsalud Gallardo Gil y Laura de la Concepción Muñoz González

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

Andaluz: Repensar la Educación (HUM-311)

Universidad de Málaga



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



Doctora en Educación y Maestra de Educación Primaria
lauramozglez@gmail.com



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 GENERAL

INTRODUCCIÓN

1. PROPÓSITOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN: PLAN BOLONIA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

2. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

3. SER DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

- 3.1. Relación entre docencia e investigación en la universidad
- 3.2. La formación continua en la labor del docente universitario
- 3.3. El desarrollo de competencias profesionales del alumnado y su relación con la formación docente según el profesorado
- 3.4. Conciliación familiar y función docente universitaria
- 3.5. La enseñanza y el aprendizaje en la universidad según el profesorado
- 3.6. La evaluación educativa como catalizadora de todo el imaginario docente

4. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL HORIZONTE DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

- 4.1. Concepto de innovación educativa
- 4.2. Desafíos y posibilidades para la innovación en el aula universitaria
 - 4.2.1. La ratio
 - 4.2.2. Los tiempos y la interrelación teoría-práctica
 - 4.2.3. La coordinación docente como necesidad y oportunidad

5. EL PLAN BOLONIA EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

- 5.1. Implantación del Plan Bolonia: Un proceso no exento de tensiones
- 5.2. Los planes de estudios en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria según el profesorado

6. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN

- 6.1. Imagen de infancia
- 6.2. Imagen de docente
- 6.3. Imagen de escuela
 - 6.3.1. Las funciones de la escuela
 - 6.3.2. La metodología educativa
 - 6.3.2.1. Crítica a la metodología tradicional
 - 6.3.2.2. Identificación con principios metodológicos humanistas
 - 6.3.2.3. La necesidad de innovar

6.3.3. El papel de las familias

6.4. Proyección metodológica: La docencia a la que aspiran

- 6.4.1. La metodología que desean llevar a cabo
- 6.4.2. El rol docente con el que se identifican
- 6.4.3. Los espacios educativos que quieren crear
- 6.4.4. Los recursos educativos que consideran necesarios
- 6.4.5. La organización temporal de su futura práctica

7. EXPERIENCIA ACADÉMICA DEL ALUMNADO EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

- 7.1. Impresión general
- 7.2. Profesionalidad del docente universitario
- 7.3. Metodología

- 7.3.1. Organización temporal
- 7.3.2. Agrupamientos
- 7.3.3. Recursos
- 7.3.4. Evaluación

7.4. Contenidos

- 7.4.1. Asignaturas más valoradas
- 7.4.2. Asignaturas menos valoradas
- 7.4.3. Coordinación entre asignaturas
- 7.4.4. Asignaturas a añadir y otras carencias

8. EL PRÁCTICUM EN LOS GRADOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

- 8.1. El Prácticum en los planes de estudios y el proceso de asignación de centros educativos a los/las estudiantes
- 8.2. El tiempo de formación dedicado a las prácticas
- 8.3. El sentido del Prácticum en los planes de estudios y su utilidad para el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial
- 8.4. La tutorización durante el Prácticum
- 8.5. La relación teoría-práctica
- 8.6. Tareas durante el Prácticum
- 8.7. La evaluación y la calificación del Prácticum

9. EL TRABAJO FIN DE GRADO (TFG) Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD

- 9.1. Organización del TFG en los planes de estudios de maestro/a
- 9.2. Modalidades de TFG

- 9.3. La tutorización del TFG
- 9.4. La evaluación y la calificación del TFG
- 9.5. Sentido y utilidad del TFG en el desarrollo de competencias docentes

10. A MODO DE CONCLUSIONES PARA SEGUIR PENSANDO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS:

- Anexo 1. *Documento de negociación de la investigación*

INTRODUCCIÓN

En el presente informe, se aborda el estudio de caso que se ha llevado a cabo en la Universidad de Almería (Andalucía, España), en el bienio 2019-2021, en el marco de proyectos de I+D+i del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020, titulado: “El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES). Un estudio comparativo 25 años después”, dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez y la profesora D^a Encarnación Soto Gómez de la Universidad de Málaga.

Entre los antecedentes del proyecto, cabe mencionarse la investigación que realizó el Grupo de Investigación: “Innovación y evaluación educativa en Andalucía: repensar la educación” (P.A.I.D.I., HUM-0311), dirigido por Ángel I. Pérez Gómez, en el periodo 1991-1993, dentro del Plan Nacional de Investigación. En este proyecto previo, titulado: “Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de formación de profesorado en Andalucía” (PB90-0813), se analizaron los programas de prácticas de las escuelas de magisterio de Andalucía y su implicación en los procesos de formación del pensamiento práctico de los maestros/as en su formación inicial.

Entre las conclusiones de dicha investigación, sobresale la propuesta de prolongar los periodos de prácticas, así como potenciar su reformulación para crear contextos de reflexión y cuestionamiento que favorezcan el desarrollo de auténticas competencias profesionales para los futuros y futuras docentes. Asimismo, se destacó la necesidad de reforzar las relaciones entre la escuela y la universidad, fortaleciendo proyectos e iniciativas en los que la teoría y la práctica se nutrieran mutuamente e impulsaran espacios de discusión y contraste con la práctica en contextos reales de desempeño profesional.

El 29 de octubre de 2007, es decir, casi quince años después, España se incorporó al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bolonia, impulsado por las universidades europeas en 1999, con la finalidad de transformar el sistema educativo superior para la consecución de competencias profesionales fundamentales de los/las estudiantes (Bologna Handbook, 2007).

Este nuevo modelo supone un cambio tanto en las estructuras como en los procesos, situando el aprendizaje en el centro de los intereses formativos y potenciando la relación teoría-práctica (Pérez Gómez et al., 2009a; Pérez Gómez et al., 2009b).

Entre los cambios estructurales, encontramos tres niveles en la enseñanza superior: Grado, Máster y Doctorado, siendo el Grado, por tanto, el primer ciclo de la carrera universitaria, cuyo propósito es la formación de los/las ciudadanos/as para el ejercicio autónomo en su vida personal, social y profesional. Con esta finalidad, el Grado pasa a tener una duración de cuatro años (240 créditos), sustituyendo así a las diplomaturas y licenciaturas. Otro cambio organizativo de la enseñanza es el

denominado crédito ECTS (European Credit Transfer System), en el que ya no se contabilizan solo las horas de clase, sino que también se incluye en el cómputo el trabajo del alumnado fuera del aula, equivaliendo un ECTS a unas 25-30 horas de trabajo (antes un crédito equivalía a 10 horas).

En el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, el/la estudiante asume un rol activo, convirtiéndose en el protagonista de todo el proceso y estimulando su autonomía en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y elección de itinerarios. Este cambio supone un profundo replanteamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje universitarias (donde el componente práctico recobra un nuevo sentido en sintonía con la teoría), en la organización de espacios y tiempos (diseño y flexibilidad), así como en los criterios de evaluación (implementando nuevas estrategias y procedimientos). Todos estos cambios apelan también, y de un modo directo, al replanteamiento del propio rol docente (Pérez Gómez et al., 2009c), en el que destaca la importancia de la tutoría personalizada y continua del estudiantado al mismo tiempo que el aprendizaje colaborativo en contextos prácticos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el Plan Bolonia invitaba a un profundo cambio en la cultura docente, repensando el sentido de la formación inicial y poniendo en cuestión los modelos tradicionales, no solo en el ámbito de la didáctica, sino también en aspectos académicos y burocráticos (Pérez Gómez, 2012), alejándose así del enfoque técnico-academicista para acercarse a un modelo de carácter investigador y reflexivo sobre la propia práctica, con sentido y significado sobre problemas de la práctica real (Korthagen, 2010). Este modelo permite el desarrollo de la autonomía y la capacidad crítica y creadora de las personas, con la finalidad de atender a la complejidad y retos de nuestra actual e incierta sociedad del conocimiento (Pérez Gómez, 2010, 2017; Zeichner, 2010), desarrollando lo que se denomina pensamiento práctico (Pérez, Soto y Serván, 2015).

Desde estas premisas, se pone de manifiesto el influjo que estos cambios suponían, cualitativamente hablando, en la calidad de los planes de estudios universitarios, en sintonía con el reto social que, concretamente nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía, se propone en la convocatoria marco del presente proyecto de investigación.

En este informe, se aborda el análisis de las transformaciones derivadas de la implantación de estos nuevos planes de estudios veinte años después de su desarrollo, focalizando la atención en la formación inicial de docentes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria de la **Universidad de Almería (Andalucía, España)** mediante un enfoque metodológico mixto.

Siguiendo este enfoque, se indaga en qué medida se están cumpliendo las expectativas previstas inicialmente en el Plan Bolonia, recabando información sobre los contextos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, así como el sentido educativo de la función docente, con especial atención a la práctica reflexiva, la

acción colaborativa y su influjo en la transformación educativa y social (Korthagen, 2004, 2010; Pérez Gómez, 2012).

1. PROPÓSITOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN: PLAN BOLONIA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

Teniendo como punto de partida los resultados de la investigación anterior (1991-1993), este proyecto ha tratado de profundizar en el análisis de los nuevos planes de estudios (Plan Bolonia), implementados por las diferentes universidades andaluzas, correspondiendo el presente informe al estudio que se ha llevado a cabo en la **Universidad de Almería (UAL, España)**.

Entre los intereses de la investigación que se ha llevado a cabo, cabe destacarse la comprensión e indagación sobre los procesos de cambio y transformación que se han efectuado en los nuevos planes de estudios en torno al desarrollo de las competencias profesionales docentes en las titulaciones de Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria. En consonancia con este interés general, entre los **propósitos de la investigación**, destaca la necesidad de conocer, comprender y analizar hasta qué punto el Plan Bolonia favorece y estimula la reconstrucción del conocimiento práctico de los futuros y futuras docentes, así como en qué medida y cómo se produce su transformación en pensamiento práctico.

Siguiendo a Pérez, Soto y Serván (2015), el conocimiento práctico es: *“El conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación”* (p. 83). El pensamiento práctico, por su parte, supone el conocimiento en la acción más que el conocimiento reflexivo sobre la acción (Ibídem, 2015), lo cual incluye los recursos tanto conscientes como inconscientes que utilizan los docentes cuando tratan de comprender e intervenir en su realidad (Korthagen, 2010).

Partiendo de estas consideraciones, se hace necesario construir contextos didácticos de reflexión, análisis y contraste colaborativo que permitan a los futuros y futuras docentes un viaje continuo de la teorización de la práctica a la experimentación de la teoría, y viceversa, con objeto de que identifiquen las posibles contradicciones que puedan existir entre sus teorías en uso y sus teorías proclamadas (Argyris, 1993). Las primeras, teorías en uso, corresponden a aquellas que han sido adquiridas a lo largo de la experiencia personal y profesional de los seres humanos, llegando a conformar una cultura docente basada en automatismos y escasa reflexión crítica; es decir, las teorías en uso son aquellos conocimientos y estrategias que los/las docentes ponen en acción en la práctica concreta del aula y forman parte de la acción cotidiana (Pérez, Soto y Serván, 2015; Zeichner, 1993). Por su parte, las teorías proclamadas forman parte de la racionalización de la práctica a través del lenguaje explícito, es decir, forman parte del discurso (Pérez, Soto y Serván, 2015). Es gracias a la experimentación de la teoría cuando los/las

docentes realizan el proceso de traslación de sus teorías reformuladas sobre su práctica a nuevos esquemas y hábitos de comprensión y acción docentes, sobresaliendo en este proceso la experimentación reflexiva de nuevas formas de diseñar y actuar en el aula (Korthagen, 2010, 2017).

El dominio de los saberes que deben enseñarse, por tanto, no parece ser suficiente desde el punto de vista de la formación de competencias profesionales docentes, siendo esencial que, además, los y las docentes desarrollen aprendizajes útiles en el aula, de manera que estos aprendizajes se conviertan en herramientas de análisis y reflexión que guíen la práctica (Schön, 1992). La formación inicial debe organizarse en torno a la complejidad de la realidad educativa mediante la construcción de un currículum y unas estrategias formativas que permitan acercarse a esta complejidad desde los diferentes ámbitos disciplinares que entran en juego en Ciencias de la Educación (Perrenoud, 2010).

Llegados a este punto, cabe mencionarse el **Prácticum y, en relación con este, el Trabajo Fin de Grado**, como contextos ideales para la reconstrucción del conocimiento y el pensamiento práctico de los futuros y futuras docentes, en tanto que les permite la reflexión continua, así como acompañada, en y sobre la acción educativa, a partir del análisis y cuestionamiento de sus creencias y saberes construidos a lo largo del tiempo.

Esta perspectiva, especialmente vinculada al Prácticum, se aleja, por tanto, de la visión diferenciada entre formación teórica en la universidad y formación práctica en los centros educativos (Perrenoud, 2010), donde el alumnado encuentra una escasa interconexión teoría-práctica y, en consecuencia, no favorece el desarrollo del pensamiento práctico docente que mencionábamos anteriormente.

En contraposición a esta separación, el Plan Bolonia planteaba la necesidad de la articulación entre los saberes teóricos y las situaciones de la práctica real en los contextos de desempeño profesional. De esta forma, se rompe totalmente con la visión aplicacionista y se aspira a formar a docentes capaces de proponer soluciones creativas a las situaciones problemáticas surgidas en sus aulas de referencia. La complejidad educativa es un hecho inherente a la práctica profesional a la que la formación inicial de docentes debe atender, ofreciendo planes de estudios coherentes y bien articulados en sus disciplinas (Morin, 2007), contribuyendo a una auténtica formación en la complejidad, tanto en el pensamiento como en la acción (Pérez Gómez, 2010). En este sentido, en palabras de Morin (2007), se plantea el doble reto de la “religazón” y la incertidumbre, tratando de articular o religar lo que estaba separado y aprendiendo a navegar en el océano de las incertidumbres que caracteriza a nuestra sociedad actual (Pérez Gómez, 2019).

Esta perspectiva entronca directamente con la visión de un docente reflexivo (Schön, 1992), alejado de posturas tecnicistas, tal y como establece el propio Plan Bolonia (Bologna Handbook, 2007). Un/a docente capaz de diagnosticar, diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, acompañando el

desarrollo de competencias claves de los educandos (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013).

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias, OCDE, 2003) concibe estas competencias claves como:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (s.p.).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación a modo de **propósitos generales de comprensión e indagación**:

- ¿Qué cambios se han producido en la formación de docentes de las universidades andaluzas tras la implantación del Plan Bolonia?
- ¿Cómo ha afectado esta implantación en el diseño de los planes de estudios de futuros/as maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria?
- ¿En qué medida se atiende al desarrollo de sus competencias fundamentales?
- ¿En qué medida se han desarrollado los principios didácticos y organizativos previstos en el EEES en la formación inicial de docentes?
- ¿Cómo está respondiendo el Plan Bolonia a los retos de la actual sociedad del conocimiento?

2. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

En la investigación, se ha seguido un **diseño metodológico de carácter mixto**. Para ello, se ha llevado a cabo una fase descriptiva-cuantitativa mediante cuestionarios al alumnado de las titulaciones de Maestro/a de Educación Primaria y Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Almería, así como al profesorado de estas titulaciones. Asimismo, se ha realizado un análisis documental de los planes de estudios oficiales de la Universidad de Almería (Andalucía, España).

Junto a esto, se ha realizado una fase cualitativa mediante la metodología de *estudio de caso*, a través de entrevistas en profundidad, individuales y grupales, tanto a alumnado como a tutores/as académicos y responsables del Equipo Decanal de la Universidad de Almería, sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje tanto en los módulos teórico-prácticos como en el Prácticum y Trabajo Fin de Grado (TFG) de las titulaciones mencionadas.

En el **estudio de caso**, las investigadoras han tratado de aproximarse a la comprensión y análisis de los **objetivos planteados** en la investigación que ocupa estas páginas, los cuales sintetizamos en los que siguen:

- a) Recabar información sobre los procesos de cambio y transformación producidos tras la implantación del Plan Bolonia en los planes de estudios oficiales, con especial interés en el diseño, desarrollo y tutorización de los programas de Prácticum en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria, así como en los programas de Trabajo de Fin de Grado de estas titulaciones, indagando en su naturaleza y sentido dentro de los planes de estudios.
- b) Analizar y contrastar la incidencia de estos planes de estudios en el desarrollo de las competencias profesionales docentes, en el marco del reto social de la Estrategia de Innovación de Andalucía 2020: Sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas (RIS3 Andalucía).

Para ello, en el presente estudio de caso, se han desarrollado las estrategias y fases propias de la investigación cualitativa. Durante el proceso, se ha tratado de triangular toda la información recabada para llegar a una comprensión profunda del objeto de estudio. A continuación, se resumen cuáles han sido estas fases y estrategias metodológicas de la investigación:

- **Selección de la muestra:** La selección se realizó partiendo de la predisposición del alumnado y del profesorado para participar en la investigación, así como de su disponibilidad temporal para colaborar en la misma durante todo el proceso. No obstante, aunque la selección fue aleatoria, sí se tuvo en cuenta que el profesorado participante tuviera experiencia como tutores/as académicos de Prácticum y de TFG en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria, y que el alumnado fuera de último año de carrera para contar con una visión más amplia y fundamentada sobre el desarrollo de su pensamiento práctico en todas sus dimensiones.

Esta fase se inicia en el mes de diciembre de 2019, indagando en la web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería y realizando los contactos por vía telefónica y correo electrónico.

- **Negociación:** Las investigadoras clarificaron los propósitos y objetivos de la investigación a los informantes claves y llevaron a cabo una sesión de trabajo inicial in situ en la Universidad de Almería con cada uno/a de ellos/as, con objeto de explicar con más detalle los objetivos del proyecto, facilitar su comprensión, y concretar y consensuar los compromisos que se establecerían durante el proceso metodológico de investigación por ambas partes.

Para ello, las investigadoras facilitaron a los/las participantes un documento de negociación en el que se garantizaba la confidencialidad y anonimato tanto de los/las informantes como de los datos obtenidos (véase Anexo 1), que fue

cumplimentado por todos ellos/as. En este documento, se solicitó permiso para que las entrevistas pudieran ser grabadas, clarificando cómo estaba contemplada la devolución del informe final.

- **Recogida de información:** La recogida de información se realizó desde el 15 al 19 de enero de 2020, a través de los siguientes instrumentos:
 - Cuestionario al alumnado y al profesorado, llevado a cabo de manera online en el aula, ocupando su realización una media hora. En estos cuestionarios, se abordan categorías de análisis convergentes con los principales bloques de indagación de las entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo posteriormente tanto con el alumnado como con el profesorado.
 - Entrevistas semiestructuradas, individuales al profesorado y en modalidad individual y grupal al alumnado seleccionado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Almería. Todas las entrevistas han sido transcritas de manera literal.

En total, se han realizado 8 entrevistas al profesorado y 5 entrevistas a estudiantes.

Las entrevistas al profesorado han consistido en: 6 a docentes que imparten docencia en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, y 2 a integrantes del Equipo Decanal (también con experiencia docente en estos Grados), que han desarrollado o desarrollan también la función de tutores/as académicos de Prácticum y Trabajo Fin de Grado en dichas titulaciones.

Por su parte, las entrevistas al alumnado han consistido en: 3 a estudiantes del Grado de Educación Infantil y 2 a estudiantes del Grado de Educación Primaria, todos/as ellos/as de cuarto curso.

Para estas entrevistas, se diseñó una guía tanto para el alumnado como para el profesorado y miembros del Equipo Decanal. Para estos, las entrevistas se organizaron en los siguientes bloques temáticos:

1. Identidad docente y profesional:

- Formación.
- Experiencia y preparación profesional.
- Imagen de docente.
- Competencias profesionales.
- Coordinación docente.
- Innovación.
- Investigación-acción (reflexión).
- Investigación y docencia.

- Formación continua.

2. Aspectos generales del Grado:

- Impresión general sobre los planes de estudios.
- Autonomía profesional.
- Movilidad.
- Currículum.
- Metodología.
- Aspectos relacionados con procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación implementados.
- Prácticum.
- Trabajo Fin de Grado.
- Satisfacción general con el Grado.

En el caso del alumnado, el universo de intereses se organizó en los siguientes bloques indagatorios:

1. Identidad docente y preparación para el ejercicio profesional:

- Percepciones y opiniones del alumnado en torno a su preparación para el ejercicio profesional.
- Preparación para la actividad didáctica.
- Gestión de aula.
- Organización de espacios, tiempos y recursos.
- Escuela inclusiva.
- Coordinación docente.
- Comunicación con las familias.
- Evaluación educativa.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Innovación educativa.
- Reflexión pedagógica.
- Utilidad de la teoría.
- Formación continua.

2. Aspectos generales del Grado:

- Utilidad general del Grado.
- Satisfacción general con el Grado.
- Impresión general sobre los planes de estudios.
- Currículum.
- Metodología.
- Docencia.
- Evaluación educativa.
- Prácticum y Trabajo Fin de Grado.

En estas entrevistas, se han empleado, además de las preguntas propiamente diseñadas en torno a los diferentes bloques temáticos, imágenes evocadoras sobre las cuestiones objeto de estudio. Asimismo, se ha utilizado la representación gráfica a través de dibujos por parte de las estudiantes participantes.

- **Análisis documental y contraste:** Se han consultado documentos de la web de la Universidad de Almería, tales como: horarios, calendarios, itinerarios formativos, verificaciones, etc., así como bibliografía específica sobre los objetivos planteados en el estudio de caso.

A lo largo del informe, se han utilizado una serie de claves para que el lector o lectora pueda reconocer claramente las diferentes voces, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los/las participantes.

A continuación, resumimos en la tabla 1 y en la tabla 2 cuáles han sido estas voces y sus respectivas claves, especificando las entrevistas realizadas tanto al profesorado como al alumnado, con la finalidad de facilitar la comprensión de los datos aportados:

Tabla 1. *Entrevistas al profesorado y claves*

	CLAVES	2020
Entrevistas al profesorado y Equipo Decanal	ED-1 (Equipo Decanal)	15 de enero
	ED-2 (Equipo Decanal)	15 de enero
	EP-1 (Docente de Educación Infantil y Primaria)	14 de enero
	EP-2 (Docente de Educación Infantil)	14 de enero
	EP-3 (Docente de Educación Primaria)	14 de enero
	EP-4 (Docente de Educación Infantil)	14 de enero
	EP-5 (Docente de Educación Primaria)	15 de enero
	EP-6 (Docente de Educación Infantil)	15 de enero

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. *Entrevistas al alumnado y claves*

	CLAVES	2020
Entrevistas al alumnado	EA-1 (Educación Infantil)	13 de enero
	EA-2 (Educación Infantil)	14 de enero
	EA-3 (Educación Primaria)	15 de enero
	EA-4 (Educación Infantil)	15 de enero
	EA-5 (Educación Primaria)	14 de enero

Fuente: Elaboración propia

Por último, presentamos todas las fases del estudio de caso sintetizadas en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Fases de la investigación*

FASES	Diciembre 2019	Primera quincena de enero 2020	De febrero a junio de 2020	De julio a noviembre de 2020	De diciembre de 2020 a diciembre de 2021
Primera	Selección de la muestra				
Segunda		Proceso de acceso y negociación. Recogida de información			
Tercera			Transcripción de entrevistas		
Cuarta				Análisis y categorización	
Quinta					Elaboración del informe

Fuente: Elaboración propia

3.SER DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

3.1. Relación entre docencia e investigación en la universidad

La imagen de docente universitario parece debatirse entre la investigación y la docencia como dicotomías no siempre relacionadas. Resulta llamativo que algunos docentes conciban ambos ámbitos como universos no interconectados. Desde este prisma, hay docentes que se sienten más identificados con su labor como enseñantes que como investigadores/as. Es el caso, por ejemplo, de docentes que cuentan con un bagaje previo como maestros/as y que relacionan su docencia con su trayectoria profesional previa, estableciendo una separación entre la investigación científica en el ámbito universitario y lo que supone el desarrollo del pensamiento práctico docente, como explica este docente:

“Yo soy sobre todo más docente que investigador al uso. Me gusta la investigación, pero una investigación que tenga que ver y esté muy relacionada con la docencia real, no con la docencia de salón. Entonces, quizás, al provenir del trabajo en colegios y en diferentes niveles educativos

desde Infantil hasta Secundaria, te hace tener una perspectiva en la que valoras de manera especial la conexión que debe existir de forma real con el terreno de juego. Si yo tengo que estar hablando de un nivel educativo y he tenido la oportunidad de trabajar en ese nivel educativo, tienes un bagaje de conocimientos y de experiencias mucho mayor que si no has estado en ese nivel educativo y toda la información es el resultado de la consulta de artículos, libros y referencias y fuentes bibliográficas. Entonces, desde esa perspectiva, a mi me gusta que la docencia que imparto sea una docencia resultante de la experiencia profesional que tengo personalmente y también resultante de la experiencia personal derivada de todas las actividades de formación del profesorado que imparto y del contacto directo con el profesorado en los centros” (EP-1, 14/01/20).

En el ámbito de la investigación, el profesorado opina que pueden existir docentes universitarios que se centren más en una modalidad de investigación académica “pura”, alejada de sus vivencias directas como docente en el aula universitaria. Este tipo de investigaciones, a juicio del profesorado, se considera de escasa utilidad, debiéndose primar, a su juicio, investigaciones en las que la investigación vaya y repercuta en y sobre la propia docencia. Es decir, se considera que deberían propiciarse más investigaciones que estén ligadas estrechamente con la práctica docente que desarrolla el profesorado universitario:

“Yo creo que hay diferentes grupos en este sentido... Podríamos agruparlos de diferentes maneras. Hay una investigación que podríamos llamarle de carácter netamente investigadora, sin otra perspectiva, sino la constatación de la investigación como tal, el procedimiento y el uso de los recursos investigadores en los métodos de trabajo y las técnicas de trabajo. Y luego hay otra investigación que es derivada precisamente de la práctica docente” (EP-1, 14/01/20).

“De nada sirve realizar investigaciones de lo que podemos denominar alumnos power point, que solamente aparecen en estadística y que por lo tanto no podemos hablar de alumnos reales o de situaciones reales de trabajo. Yo creo que en educación hay un porcentaje altísimo donde investigación y docencia deben ir de la mano” (EP-5, 15/01/20).

“Creo que es interesante la vinculación de la docencia y la investigación y yo, en mi caso, sí... Desde que inicié mi andadura universitaria, sí intento vincularlas. De hecho, lo que he escrito sobre la materia está vinculado a la docencia” (EP-4, 14/01/20).

En torno a estas consideraciones, parece preocupar cómo en la institución universitaria se tiende a dar más peso a la función investigadora del profesorado por encima de su función docente, creándose mundos paralelos a veces no conectados entre sí, con escasa repercusión para la mejora real de la práctica docente:

“A mi me preocupa de manera especial cómo se cargan las tintas en la función investigadora del profesorado en la Universidad y se olvida muchas veces la función docente. Otra cuestión distinta es que, partiendo de la función docente, planteemos situaciones investigadoras. Entonces, ahí estoy totalmente de acuerdo y lo apoyo incondicionalmente. Pero, cuando se pierde la perspectiva de la docencia, o cuando las temáticas que se pretenden investigar no se sabe hasta qué punto es significativo o puede tener una trascendencia con respecto a lo que hacemos en las clases o para el tratamiento didáctico de las materias..., te encuentras con que hay muchas investigaciones que, desde mi punto de vista, aportan bien poco” (EP-1, 14/01/20).

Por otra parte, hay docentes que ponen de relieve la competitividad que existe en la institución universitaria, lo cual conlleva que, en ocasiones, se vean obligados a realizar investigaciones no siempre acordes con sus intereses docentes, volviendo a sobresalir en este punto la importancia de vincular la investigación con la docencia.

Al respecto, encuentran que esta investigación en y sobre la docencia no siempre está valorada de forma positiva por la institución universitaria para la promoción en el ámbito profesional universitario, pese a ser una investigación en la que el profesorado encuentra su pleno desarrollo personal y profesional, como explica también esta docente:

“Es decir, soy consciente de que ahora mismo el ámbito universitario y la competitividad que hay, pues te obliga a veces a establecer otros caminos que, aunque no te conduzcan y no redunden directamente en tu docencia, pero tienes que hacerlos... Tienes que hacerlos porque, además, son campos que, de alguna manera, son tangenciales también a esa emergencia de la docencia y a ese progreso, y a esa formación que tienes permanentemente en la docencia. Pero luego vas acotando y realmente yo ahora mismo estoy con la investigación sobre la docencia” (EP-6, 15/01/20).

Además, se señala la responsabilidad que tiene la investigación en la universidad para dar respuesta a los asuntos sociales, vinculando la investigación sobre la docencia con las necesidades y demandas sociales y educativas reales que existen en la actualidad:

“Y, sobre todo, vinculando mi docencia a lo que son los asuntos sociales más candentes, más imperiosos, a lo mejor desde mi punto de vista, pero que coincidimos muchas personas en que hay temas que ahora mismo son prioritarios y la docencia tiene que estar vinculada tanto a la investigación como a lo que el ámbito social te está demandando” (EP-6, 15/01/20).

No obstante, cabe mencionarse que uno de los docentes entrevistados, del área de las Ciencias Ambientales, parece no encontrar ningún problema entre la investigación en y sobre su docencia y el desarrollo de otras investigaciones ajenas

a dicha docencia (las cuales enfoca desde un paradigma más positivista y de análisis estadístico, debido a su formación y área de conocimiento). En este sentido, este docente parece diferenciar entre ambos tipos de investigaciones sin que ello le suponga, según su opinión, un perjuicio en su labor como docente universitario:

“Sí, sobre los dos puntos de vista. En la rama que llevo de botánico, que tampoco la he abandonado, siempre intento llevar una serie de análisis estadísticos que no tienen nada que ver con estas asignaturas... Pero también muchas veces voy haciendo encuestas mediante los formularios de Google, que también aprendí en el Máster, y entonces, gracias a eso, he podido publicar también algunos artículos en los Congresos de Didáctica de las Ciencias Experimentales y con esos formularios hago también investigación. Y también he hecho y pienso hacer en intervenciones didácticas” (EP-2, 14/01/20).

3.2. La formación continua en la labor del docente universitario

El profesorado parece estar de acuerdo con la ineludible necesidad de realizar una formación continua, esto es, una permanente actualización profesional, para poder ofrecer una docencia acorde con las necesidades de su alumnado, así como para desarrollar una adecuada labor investigadora. Esta cuestión se pone en valor, tanto en el caso de docentes más veteranos/as, como por parte de docentes noveles:

“Yo me definiría como una docente todavía expectante, que sabe escuchar, que tiene que seguir aprendiendo, que de hecho estoy aprendiendo, porque cada vez que pones en marcha una práctica nueva, un ejercicio, unas ideas, vuelves a tener ese mismo nerviosismo, inquietud, incertidumbre sobre cómo saldrá... Y, en ese sentido, me siento con una viveza y con una fuerza..., pero con una fuerza serena. Y, de hecho, esa concepción mía que tengo como docente, de seguir descubriendo y de seguir, además, añadiendo a ese descubrimiento todo lo que yo ya he ido trabajando, desarrollando, experimentando, a lo largo de los años” (EP-6, 15/01/20).

“La formación continua es importantísima. Me sigo formando el día de hoy a través de otro Máster. Si quieres seguir publicando, si quieres seguir investigando, te tienes que seguir formando. De esa formación tú vas a adquirir una mayor experiencia para trasladárselo posteriormente al alumnado” (EP-3, 14/01/20).

Entre las acciones formativas que el profesorado realiza, se indica la participación en proyectos de innovación educativa, así como en Proyectos I+D, lo cual, desde su punto de vista, genera lecturas, discusión y reflexión continua, valorándose esto de forma muy positiva para su desarrollo profesional y su actualización docente:

“Estamos en el proyecto de Aprendizaje-Servicio, estamos conectados a través de las tesis doctorales, a través de los Trabajos Fin de Máster, y estoy

también en un I+D que me han invitado a participar sobre la violencia de género en los jóvenes. Así que sigo actualizándome, leyendo, investigando, etc., todos los días, lo considero fundamental” (EP-6, 15/01/20).

Además, el profesorado asiste a congresos, seminarios o eventos similares de interés científico, así como a Másteres u otras acciones formativas. En este sentido, hay docentes que reconocen que esta formación también va encaminada a la obtención de acreditaciones para poder promocionar en la institución universitaria:

“Fuera del ámbito de la formación del profesorado, fuera del ámbito de la universidad de Almería, sí, asisto a congresos y jornadas, pero tiene que ver más con el tema de la búsqueda de... para la acreditación” (EP-5, 15/01/20).

“Yo hasta ahora he hecho bastantes cursos de formación, tanto aquí en la UAL como en Cáceres, también por mi trayectoria... Por las dos cuestiones, para mejorar mi formación y para acceder a la acreditación” (EP-4, 14/01/20).

Con respecto a la oferta formativa que ofrece la Universidad de Almería, se valoran positivamente las acciones que la propia institución ofrece al profesorado, tanto en formato de cursos como de Jornadas de Innovación Docente, encontrando de utilidad dicha formación para su práctica profesional, con interés tanto para la docencia como para la investigación:

“Por ejemplo, estoy yendo a las Jornadas de Innovación Docente y ahí estoy aprendiendo un montón, porque durante tres o cuatro años estoy yendo a estas Jornadas que ofrece siempre la Universidad de Almería en el mes de septiembre, y ahí nos están ofreciendo una gran cantidad de recursos. Algunos los conocía, otros los voy leyendo, otros me van viniendo por los foros de Internet. Y lo último que me ha llegado es sobre el Kahoot, y una cosa que me tiene apasionado y que voy a empezar a implementarla ya la semana que viene en la asignatura de Aprendizaje y enseñanza de la biología y la geología, que es la gamificación. Entonces, voy a empezar con eso” (EP-2, 14/01/20).

“(...) Cursos de formación del profesorado, aquí en la Universidad de Almería, habré hecho unos cinco o siete más o menos, todos también de innovación, o sobre cómo redactar artículos científicos, relacionados con la didáctica también y con la botánica... Me han resultado interesantes, siempre aprendo” (EP-2, 14/01/20).

No obstante, a juicio del profesorado, existe escasa compatibilidad para casar los tiempos de docencia con la formación que ofrece la universidad, como indican estos docentes:

“Sobre la formación continua, hay que considerar que aquí hay una buena formación continua. Otra cuestión es la compatibilidad de la formación continua con el desarrollo del trabajo docente; es decir, el arbitrar, el

compatibilizar los tiempos para una cosa u otra, es donde yo veo que está el problema. Si tenemos una carga horaria excesiva y precisamente las actividades de formación coinciden en los periodos o en las franjas horarias en las que se están impartiendo las clases, difícilmente se puede tener acceso para ir a la formación. (...) Pero, actualmente, yo creo que quienes tenemos una carga horaria significativa en unas franjas horarias determinadas (esto es como el prime time de las televisiones), pues lo tenemos más complicado para poder acceder a aciertas actividades formativas” (EP-1, 14/01/20).

“Yo sigo el programa de formación de la UAL y creo que tiene un programa de formación bastante amplio. Incluso a veces yo creo que no me da tiempo a poder acceder a todas las ofertas que me resultan interesantes” (EP-4, 14/01/20).

“Algunos de los cursos que se imparten por parte de la universidad de Almería, asisto. Pero también debo decir que también tiene que ver con la organización y falta de tiempo. En muchos casos, estos cursos terminan siendo muy... se nos quedan corto, por falta de tiempo” (EP-5, 15/01/20).

“Sobre la formación continua, aquí en la Universidad de Almería existe un amplio abanico de oferta formativa. Para mi el único problema es que coincide con las clases, compaginarlo es difícil” (EP-2, 14/01/20).

En suma, el profesorado proyecta la imagen de un/a docente que se debe actualizar continuamente para poder acompañar al estudiantado de una manera cercana y personalizada, tutorizando su aprendizaje durante todo el proceso. En esta formación, el profesorado también destaca el aprendizaje que debe realizar de manera autónoma:

“Hay una parte de la formación que es autónoma y esa parte de la formación autónoma la vas compaginando con tu actividad profesional y tu actividad familiar” (EP-1, 14/01/20).

3.3. El desarrollo de competencias profesionales del alumnado y su relación con la formación docente según el profesorado

Hay docentes que señalan ciertos déficits en la formación de competencias profesionales de los futuros y futuras docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, llegando incluso a opinar que el alumnado adquiere escasos conocimientos útiles para su profesión como docentes en los nuevos planes de estudios. En este sentido, se señalan déficits básicos como son la falta de lecturas por parte del estudiantado o dificultades relacionadas con la escritura:

“Porque ahí está eso que hablamos de las competencias, no saben leer si no es para estudiar de memoria y no saben escribir; esa es una competencia básica” (EP-6, 15/01/20).

“Un maestro no puede tener faltar de ortografías, tiene que saber redactar, tiene que saber expresarse, tiene que aprender a enseñar el amor a la lectura, porque eso es lo que te da que luego tengas vocabulario... El maestro es una imagen. Yo tengo alumnos maestros con faltas de ortografía y les digo: “Tú tendrías que estar suspenso y, hasta que tú no aprendieras y hasta que tú no leyeras no sé cuántos libros, tú no podrías terminar la carrera”. Yo doy clases en CAFD, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, doy una asignatura en 2º, soy Titular de Psicología del Deporte. Yo doy 0,25 puntos por un libro que te leas. ¿Qué tiene que ver Psicología con un libro? Porque no se han leído ni un libro en la vida. Y, en Magisterio, cuando daba Magisterio, yo les daba un listado de 70 libros a elegir uno en el cuatrimestre y luego les entrevistaba a ver si se habían leído el libro, y premiaba con 0,25 si se lo habían leído” (ED-1, 15/01/20).

Estos déficits se señalan en relación con la propia falta de actualización de algunos docentes universitarios, lo cual llega al Equipo Decanal por ser motivo de quejas por parte del alumnado, como nos relata esta docente:

“Hacemos reuniones, porque los alumnos se me quejan... Es que profesores que dan asignaturas en Magisterio, dan las mismas en Educación Social. Entonces, tengo que ir yo a esas reuniones, que van muy poco los profesores, y digo: “Se han quejado los alumnos de esto, esto y esto”. Y hemos mirado hasta las guías docentes, aunque las guías docentes no son iguales, pero da igual; los alumnos me dicen: “Que tiene hasta los apuntes amarillos del año Catapún”. ¿Y en eso puedo hacer yo algo? Pues, en esas reuniones, yo no nombro a nadie, digo que me ha llegado esta queja, que es necesario actualizar, vamos a aprender qué es la Educación Social porque se sienten muy mal tratados, porque el profesorado es que no se actualiza” (ED-1, 15/01/20).

Pese a estas dificultades, hay docentes que consideran que los/las estudiantes salen bien preparados para su desempeño profesional, aunque no atribuyen directamente esta preparación con el desarrollo de competencias docentes durante el Grado, sino más bien con “el posterior” enfrentamiento a la realidad del aula y la formación en y sobre la práctica profesional real:

“Pero yo sí creo que hay buenos docentes y salen bien preparados. Otra cosa es luego el enfrentamiento con la realidad de las aulas, la dinámica en la que ni siquiera los propios tutores de los centros tienen esa amplitud de campo de trabajo frente a lo que les marca la normativa y las editoriales y el trabajo con las familias” (ED-2, 15/01/20).

3.4. Conciliación familiar y función docente universitaria

La labor del docente universitario en torno a las funciones de investigación, docencia, formación y gestión es también referida con respecto a las dificultades

que encuentra el profesorado para la conciliación de los tiempos personales y profesionales en la universidad, sobresaliendo esta categoría de análisis emergente en las entrevistas:

“En general, como estructura y organización, yo creo que la carga de trabajo es muy potente, porque no solo es la docencia, sino también la investigación. Hablo de lo que se le exige hoy en día al docente universitario: la docencia, la investigación, la gestión, etc. Y luego va a depender, como he dicho antes, de cómo te plantees tú la docencia y la investigación, cómo es tu ser y estar como universitario y universitaria” (EP-4, 14/01/20).

Este hecho llega a suponer que algunos docentes se planteen itinerarios diferenciados, como se señalaba anteriormente en cuanto a la relación docencia e investigación, diferenciando entre profesores/as que se dedican a investigar versus docentes que se dedican a impartir sus clases, especialmente en el caso de las mujeres:

“Porque yo no soy partidaria de aquellos que dicen que una buena docencia tiene que llevar aparejada una buena investigación; son dos cosas completamente independientes. Es verdad que, dando docencia, te da pie a tener material para investigar, pero para eso también hace falta tiempo. Yo llevo casi catorce o quince años en la universidad y me he dado cuenta de que es imposible; o sea, o te dedicas a investigar o te dedicas a docencia. Y, si somos partidarios de dar una buena docencia al alumno, no hay tiempo para investigar, sobre todo, si eres mujer y tienes familia... Imposible. Y el que lo haga que me explique cómo” (ED-2, 15/01/20).

Esta forma de entender la función del docente universitario, más desvinculada de su labor como investigadores/as en sentido estricto, lleva aparejada, a su juicio, muchas más horas de dedicación a la docencia, para preparar las asignaturas que imparte y para realizar un seguimiento continuo de cada alumno/a. Esta dedicación, según pone de manifiesto el profesorado, en ocasiones va en detrimento de su vida personal e incluso de sus propios intereses para poder promocionar en la institución universitaria, tal y como relata esta docente:

“Pues echando más horas de las que debería echar y en detrimento de mi vida personal. Cada vez nos piden más en la ANECA, cada vez valoran más la investigación y, claro, o te dedicas a docencia, o te dedicas a investigación. Entonces, a los que nos interesamos por la docencia, no nos queda tiempo para investigar. Y luego en Madrid, para las acreditaciones, nos piden más investigación... Pues yo, por ejemplo, tengo un déficit de investigación porque me dedico a la docencia. Y si ya quieres casar familia, casa, etc., pues imposible. Yo en mi docencia hago de todo, me formo, hago másteres...” (ED-2, 15/01/20).

En este aspecto, vuelven a ponerse de relieve las dificultades que el profesorado encuentra para la conciliación familiar debido a las exigencias de la institución

universitaria para la promoción laboral y la estabilización profesional de su figura contractual, donde, según su opinión, se prima más la labor investigadora que la docente:

“Claro, te dicen: “Es que es conveniente que usted realice no sé qué y no sé cuánto, y que salga de estancia y tal”. Y, bueno, y qué hago con los niños, ¿me los llevo, no me los llevo? ¿En qué condiciones me voy? En la Universidad, actualmente, muchas veces se olvida precisamente esto de lo cual se alardea en otros momentos, sobre todo en los momentos electorales... Conciliación familiar... El término sería: “Me río de los peces de colores”. Es decir, no, mire usted, conciliación familiar es que usted haga realmente posible y viable que yo pueda estar con mi familia y atender las necesidades de mi familia, y que yo pueda atender las necesidades del ejercicio de mi puesto de trabajo, y luego yo pueda tener la opción de formación; si no, me está hablando usted de otra cosa” (EP-1, 14/01/20).

“(...) Hasta que no llegas a la acreditación de Titular, que te estabilizas, es muy estresante e insana, por todos los requisitos que nos piden. Eso, por una parte, en general. Y luego, si eres comprometido/a con tu docencia y te gusta la investigación, creo que no está reconocido y creo que el entramado está montado de tal forma ahora mismo que no te permite descansar. Es decir, desde que inicias los primeros años hasta que llegas a Titular, hay un entramado que no te permite descansar. A mi me parece insalubre” (EP-4, 14/01/20).

3.5. La enseñanza y el aprendizaje en la universidad según el profesorado

El profesorado entrevistado tiende a destacar el sentido educativo con el que se plantean las tareas al alumnado en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, según se pone de relieve, debería estar directamente relacionado con la dimensión práctica de su futuro desempeño profesional como maestros y maestras.

Esta concepción impulsa el desarrollo de proyectos en los que se plantea una estrecha colaboración con maestros/as de determinadas instituciones escolares de la provincia de Almería, dinamizándose proyectos de trabajo conjuntos en los que la interrelación escuela-universidad se hace realidad. Para que esto sea posible, el profesorado especifica estas propuestas metodológicas y sus implicaciones para el alumnado en las guías docentes de las asignaturas que imparte, con la finalidad de que no haya problemas burocráticos para su posterior desarrollo.

Al respecto, uno de los docentes nos relata el vacío legal que existe en este sentido, concretamente de cara a seguros médicos del alumnado en caso de un posible accidente:

“(...) lo contemplamos en la guía. Entonces, ahí hay un respaldo, y no hubo ningún problema, porque el profesorado estábamos de acuerdo. La dificultad que tenemos con el alumnado que va a los centros educativos en el ámbito de la asignatura es el tema del seguro, esa es una dificultad que todavía tenemos. Porque, aunque está contemplado en la guía, si surge algún problema, no está claro, hay un vacío. Hablamos con el Vicerrector que lleva estos temas y nos dijo que había un vacío que hasta el momento no se ha solventado. Esa parte haría falta mejorarla” (EP-4, 14/01/20).

Pese a las dificultades de carácter logístico-burocrático, sobresale la importancia que tiene para el alumnado poder acercarse a la realidad de los centros escolares en el marco de las diferentes asignaturas, diseñando y desarrollando proyectos educativos en colaboración con las maestras y los maestros, así como con los niños/as de las escuelas.

Esta tarea, tal y como nos indica el profesorado en reiteradas ocasiones, no siempre es fácil, pero, gracias a su compromiso, colaboración y esfuerzo (tanto de las escuelas como de la universidad), se hace posible, como nos relata esta docente:

“Tenemos 75 estudiantes por grupos, o sea, que en total son 150, porque trabajamos con el grupo A y con el grupo B. Para que vayan 150 estudiantes, en grupos de trabajo, a los colegios sin ser demasiado agobiantes, pues fue complicado. Previamente, porque este fue otro de los preámbulos de esta actividad, en septiembre yo me estuve reuniendo con los centros para conocer su disponibilidad para recibirnos. Hemos elegido, evidentemente, centros de difícil desempeño, nos hemos ubicado en el barrio de La Chanca, en otro que está por la plaza de toros, el Juan Ramón Jiménez, y en el aula hospitalaria. Es decir, hemos considerado tres ubicaciones, que no quiere decir que el año que viene sean las mismas, es decir, lo haremos, pero ampliaremos. Entonces, a los tres centros, les pareció muy bien la idea, porque elegíamos lunes y viernes, dos días, que uno por empezar la semana y otro por acabarla..., y que pudiera ser una actividad plácida y lúdica para los niños y niñas de Infantil. Y, al mismo tiempo, cubríamos también esas expectativas o esas inquietudes que tienen los estudiantes nuestros para actuar, para intervenir, de prácticas. Todo esto al margen del Prácticum” (EP-6, 15/01/20).

Lo anterior se relaciona con el concepto de aprendizaje relevante y el desarrollo de competencias profesionales en los futuros maestros/maestras que tiene el profesorado universitario entrevistado. Bajo esta concepción, el debate, el contraste y la reflexión ocupan un lugar importante en las estrategias metodológicas y dinámicas de aula que se proponen al alumnado:

“(...) lo que pretendo es que cuando se vayan dentro de dos semanas lo que hemos hecho en clase puedan utilizarlo desde ya. (...) la idea de cómo veo yo la asignatura, en este caso como son de música, es que debes trabajar aquí con los alumnos actividades lo suficientemente prácticas, que cuando

digo prácticas, no son tocar música, prácticas para que le sean útiles en el día a día en el aula” (EP-5, 15/01/20).

“El debate también como dinámica y estrategia que favorece que el alumnado vaya exponiéndose y tú vas viendo que va construyendo, qué contenido van construyendo a partir de lo que ellos van verbalizando y van manifestando, esos son también indicadores” (EP-4, 14/01/20).

En este sentido, el profesorado entrevistado parece coincidir en la necesaria relación teoría-práctica que debe existir en el proceso de formación de su alumnado, lo cual implica el pensar y el hacer en y sobre la práctica educativa real, desde un sentido de utilidad. Durante este proceso, el profesorado trata de incentivar la motivación intrínseca del alumnado en todo momento:

“Eso hace que el alumnado tenga una disposición, una motivación, y entienda que lo que hace le sirve. Y le sirve porque luego lo constata cuando va a los periodos del Prácticum, y lo constata cuando después en el ejercicio de su profesión, una vez finalizada su estancia aquí en la Universidad, confirma que utiliza lo que hemos visto en clase. Desde esta perspectiva, nosotros trabajamos diariamente con actividades de aplicación de aula. Esas actividades de aplicación de aula que hacemos prácticamente en clase nos sirven como medio para el análisis y valoración de lo que hacemos y para buscar un soporte teórico que justifique aquello que estamos haciendo. Y, junto con el soporte teórico, un soporte también jurídico-administrativo, porque muchas veces se nos olvida que nosotros, cuando estamos trabajando, tenemos que conocer perfectamente nuestra normativa legal y nuestros documentos de funcionamiento en un centro y en una clase, y en la impartición de tal o cual materia” (EP-1, 14/01/20).

“(…) Y entrar en la práctica y que luego ellos tengan indicadores y supervisiones, que les ayuden a elaborar esas cuestiones que le van a despertar el trabajo con la realidad, me parece sumamente importante” (EP-4, 14/01/20).

Para todo ello, el profesorado plantea actividades individuales, en pequeño grupo o en gran-grupo de un modo flexible y adaptado al propósito de la tarea que deban realizar en cada momento:

“Y hay actividades grupales donde los grupos se han creado por iniciativa propia y, en otros casos, es interesante que los grupos sean de otro tipo de creación. Es importante que los grupos puedan tener un número de integrantes que sea funcional para que, en ciertas actividades, tú puedas decir: “Esto lo hacéis en grupos de 4 o de 5; pero, para otras, lo hacéis en parejas o en tríos, y otras de forma individual”. Entonces es importante que haya de todo” (EP-1, 14/01/20).

“Entonces, en la teoría, hay momentos de pequeño grupo y momentos de grupo grande. Y luego las prácticas normalmente son en pequeño grupo, a lo mejor hay pinceladas de la práctica en grupo grande, pero el trabajo es en pequeño grupo, siendo la conformación de 3 a 5 alumnos/as” (EP-4, 14/01/20).

“Como os decía antes, en este caso son tres alumnos, pero también hago actividades en las que participan cinco alumnos, y hay otras actividades, por ejemplo, el teatro musical, en la que había catorce alumnos... Es decir, van variando el número y, además, los voy cambiando, quiero decir, eso de que todos mis trabajos son con mi amiguito... no, aquí hay trabajos en los que ellos deciden con quien trabajan y otros en los que soy yo y otros en los que lo decide la suerte” (EP-5, 15/01/20).

“En la asignatura esta de Infantil, los martes son de teoría y los jueves son de prácticas, con dos grupos de prácticas, pero, como estamos en el aula de informática, lo hacemos totalmente flexible. Entonces, aprovechamos eso para que sea totalmente práctico; lo único que los martes aprovechamos que está todo el mundo para hacer las explicaciones más generales o exposiciones como esta tarde, y ya los grupos reducidos de prácticas de los jueves, como se divide la clase en dos, pues aprovecho para hacer cosas mucho más cercanas y más prácticas, como trabajar con los vídeos, etc. (...) Grupos de unas tres a cinco personas” (EP-2, 14/01/20).

Así pues, sobresale en el profesorado entrevistado el rol de un docente facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado, ofreciendo recursos cercanos a la práctica profesional docente, tal y como comenta también este docente:

“(...) mi función, fundamentalmente, debe ser facilitadora de recursos para cuando lleguen a la escuela sean capaces de manejarlos con la mayor rapidez y que sean cercanos a los alumnos que no estén distanciados de ellos, que tengan una relación de carácter más bien personal y como os decía antes, la facilitación de los recursos, en este caso musicales, en este caso la música sea una parte independientemente de que terminen siendo especialistas o generalistas” (EP-5, 15/01/20).

Por consiguiente, el profesorado tiende a identificarse con una metodología activa y vinculada con la práctica, donde la teoría está en íntima relación con esta y se propicia la reflexión constante por parte del alumnado:

“De hecho, yo, en los grupos docentes, meto práctica; es más, he ampliado el número de créditos prácticos con respecto a la teoría. Me he dado cuenta con el tiempo que, por mucha teoría que le des al alumno, si no conlleva una práctica, pues... Ahora parto de la práctica y de la propia reflexión del alumnado y, a partir de ahí, desarrollamos la teoría y cada vez más” (ED-2, 15/01/20).

“Y que, a partir de la propia reflexión, enlazamos la parte teórica y son ellos los que trabajan en el marco teórico a partir de una mínima bibliografía que les planteo, o lecturas o visionado de vídeos, desde la práctica... Y eso lo agradecen mucho el alumnado” (ED-2, 15/01/20).

Se destaca, en suma, la necesidad de crear contextos de carácter colaborador y cooperativo entre el alumnado y el profesorado, con la finalidad de construir puentes entre la teoría y la práctica, desde la imagen de un alumnado que ya parte de un conocimiento previo de qué significa ser docente.

Desde esta perspectiva, el profesorado se preocupa por crear vínculos y enriquecer, desde la reflexión en y sobre situaciones problemáticas de la realidad, las perspectivas teóricas. En este sentido, este docente explica:

“Yo soy mucho de generar comunidades epistémicas. Yo parto de que el conocimiento está fluyendo en una comunidad o un grupo y, a partir de ahí, pues, si queremos hacerlo más rico y complejizándolo, pues vamos conectando con otros conocimientos más complejos y más ricos. (...) Soy más de trabajo colaborativo, de acercarme al alumnado Y las clases iniciales normalmente son dinámicas de autoconocimiento y de conocimiento grupal, con la idea también de generar un vínculo. (...) Estableciendo puentes o ahondar en el establecimiento de puentes entre la teoría y la práctica” (EP-4, 14/01/20).

El talante, por tanto, que dice tener la mayoría del profesorado entrevistado es de carácter democrático, tratando de dialogar y negociar con el alumnado las propuestas educativas que se ofrecen en las asignaturas. Sin embargo, en este sentido, también hay docentes que dicen tener que tomar decisiones unilaterales cuando la negociación, a su juicio, no va en la línea deseada:

“Pero ya os digo, una vez que uno ve las propuestas que procura llevar a cabo no tienen la respuesta que esperaría, pues es cierto que tomo decisiones, como decía, un tanto autoritarias en el sentido de que... ¿Por qué? Porque si dejo que vaya madurando y vaya pasando el tiempo, al final resulta que en esas horas de clase que tenemos se nos ha ido el cuatrimestre y prácticamente no hemos rendido unos mínimos, unos estándares. Entonces, como os decía, a mí me gusta negociar pero hay veces que cuando la negociación no llega a buen puerto, pues tengo que tomar decisiones unilaterales” (EP-5, 15/01/20).

Entre los recursos e instrumentos didácticos, el Campus Virtual se convierte en otra herramienta puesta en valor por el profesorado, considerando que es de utilidad para la docencia, en tanto que ofrece un contexto adecuado para la comunicación con el alumnado y abre la posibilidad de compartir documentos, trabajos de otros compañeros/as, foros de debate y reflexión, etc., más allá de los límites espacio-temporales del aula física:

“Campus Virtual nos facilita poner a disposición del alumnado una cantidad de materiales importantes para que puedan trabajar. En mi caso, los documentos que se trabajan de clase, los aspectos teóricos están en Campus Virtual, pero también lo más significativo es que se encuentran en Campus Virtual todas las canciones que se van trabajando y todos aquellos soportes que necesitan para lo que es el desarrollo de las actividades. Por lo tanto, es un material indispensable” (EP-1, 14/01/20).

“Me parece interesante como plataforma en la que puedes integrar todos los contenidos, la comunicación con el alumnado, el envío de las prácticas a través de Campus Virtual... Me parece interesante para sistematizar y tener un lugar común donde esté todo lo vinculado a la asignatura, tanto de teoría como de práctica, y como medio de comunicación” (EP-4, 14/01/20).

“Sí, me resulta muy útil, porque, cuando tienes que mandar un anuncio a todos los alumnos, es inmediato. Las diapositivas también las voy colgando ahí, así que el acceso es mucho más instantáneo y luego también me mandan correos a Campus Virtual” (EP-2, 14/01/20).

No obstante, independientemente de este reconocimiento sobre las posibilidades que ofrece Campus Virtual para la docencia, hay docentes que matizan su opinión sobre el rol que deben tener las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que estas nunca deberían sustituir al contacto directo y presencial con el alumnado, máxime en los Grados de formación inicial de maestros y maestras. En este sentido, las tecnologías se valoran como un recurso más al alcance del alumnado y del profesorado, sin que ello deba conllevar un detrimento o sustitución de la acción docente cercana, humana y presencial:

“(...) yo soy de las humanistas al 100% y me gusta ver a las estudiantes cómo hablan, cómo debaten entre ellas. (...) Yo prefiero tutorías presenciales porque la cercanía a mi me parece fundamental, y que van a ser maestras, y esto conlleva la mirada, la sonrisa, la duda, etc.” (EP-6, 15/01/20).

3.6. La evaluación educativa como catalizadora de todo el imaginario docente

El profesorado entrevistado parece coincidir en la importancia de la evaluación continua en íntima relación con una imagen de docente preocupado por el aprendizaje relevante de su alumnado y, en consecuencia, centrado en el desarrollo de una enseñanza que fomente sus competencias profesionales en la formación inicial.

Para este profesorado, la implantación del Plan Bolonia no ha supuesto un gran cambio en la imagen de docente que tenía previamente y, por tanto, en su forma de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, tal y como nos relatan en las entrevistas:

“Yo sigo trabajando de la misma manera, en el sentido de que yo comprendo que la forma de trabajo que tenía cuando entré en la Universidad era un poco atípica y sigue siéndolo porque supone precisamente una concepción del trabajo donde la evaluación continua no es lo normal. Y, claro, si tú quieres trabajar desde la perspectiva de la evaluación continua, desde la perspectiva del conocimiento de tu alumnado, saber cómo se llama cada uno y cada una de ellos, y tener un trato directo, pues eso implica lógicamente una dedicación y un tiempo importante. Y, por supuesto, el establecer estrategias y recursos que vayan encaminados a ello” (EP-1, 14/01/20).

La evaluación tiende a plantearse, desde esta perspectiva, como un proceso continuo, intentando que la mayor parte del trabajo que debe realizar el alumnado se haga en el aula y ofreciéndole retroalimentación continua durante todo el proceso:

“(…) procuro que todo el trabajo se haga en el aula para que no haya quejas de que hay mucho trabajo para casa, porque, además, al ser Plástica, quiero ver que sea el propio alumno el que lo haga; y que se lleven el mínimo trabajo para casa porque sea algo que se haya quedado pendiente. Entonces, es un trabajo que yo me llevo a casa para corregir, que devuelvo y que comentamos en el aula; y luego, como apoyo también, el Aula Virtual, donde pueden subir los trabajos, donde tenemos foros” (ED-2, 15/01/20).

Aunque esta evaluación continua se propone para la mayoría del alumnado que asiste regularmente a clase, se tienen en cuenta también las necesidades y particularidades que presenten determinados/as estudiantes, adaptando el sistema de evaluación a los casos concretos, lo cual queda establecido en las propias guías didácticas de las asignaturas:

“Cada uno tiene su sistema de evaluación y eso, desde el primer día de clase, está establecido y, además, está establecido en la guía didáctica. De tal manera que el alumno que asiste diariamente a clase tiene un tipo de evaluación continua, con todas las actividades que vamos desarrollando en clase; el alumno que asiste de manera no regular tiene una mayor presencia en sesiones de tutorización y de seguimiento con otras actividades, junto a la presencia que tenga puntualmente en clase; y el alumno que no viene a clase, pues tiene en la web su temario, con los documentos, etc., y va a examen” (EP-1, 14/01/20).

“La asignatura es presencial. Se exige que, al menos, asistan al 80% de las clases. Hay alumnos que, por circunstancias personales, no pueden venir las clases; entonces, esos alumnos sí deberán hacer un examen. Serán dos o tres” (EP-2, 14/01/20).

En el caso del alumnado con el que se lleva a cabo una evaluación continua, pese a que se trata de no excederlo con tareas, en ocasiones se produce cierta

“sobrecarga de trabajo”, tanto para el profesorado que evalúa como para el/la propio/a estudiante, tal y como explica este docente:

“Cuando se observa qué está ocurriendo, la observación la haces en función del análisis de guías didácticas, pero también de las aportaciones e informaciones del alumnado y otros compañeros y compañeras, te das cuenta de que hay a veces una sobrecarga de trabajo que no en todos los casos responde a las necesidades reales que se supone que debieran tener cada una de las titulaciones donde se imparten las clases” (EP-1, 14/01/20).

No obstante, según el profesorado entrevistado, si el alumnado vive el proceso desde una perspectiva ilusionante y motivadora, visualizando claramente el sentido de utilidad (para su aprendizaje) que tienen las tareas de evaluación que se les proponen, esa “carga de trabajo” no se siente como tal:

“Lo hablamos a principios de curso y están encantadas. Normalmente, cuando estudiamos para un examen, a los 3 o 4 meses, lo hemos olvidado. Eso lo dice el propio alumnado. Y ahora aquí se trata de ver de las materias teóricas qué aspectos están resultando significativos, vinculados a la asignatura y al proyecto, y que ellos lo vayan incorporando y vayan haciendo su propio relato, su reconstrucción de la teoría a través de un relato y a través de la práctica, que le permite transferirlo. La verdad que estoy muy contento con esa experiencia” (EP-4, 14/01/20).

“La carga de trabajo tiene que ser funcional; a mi no se me ocurre mandarle a mi alumnado un trabajo que no sirve nada más que para el trabajo, sino mandarle un trabajo porque sé que los resultados de ese trabajo son aplicables al desarrollo de su función profesional en un futuro. Por lo tanto, ellas y ellos entienden también la validez de eso que se plantea y la idoneidad de eso que se plantea y, consecuentemente, al afrontar el trabajo, se vive desde otra perspectiva” (EP-1, 14/01/20).

Por tanto, en el proceso de evaluación, la dimensión práctica y de utilidad de los aprendizajes adquiridos es también destacada por los docentes entrevistados, quienes tratan de sumergir al alumnado “en el hacer”, en relación con los contenidos de las asignaturas, proponiendo trabajos y tareas que sirven tanto para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como para la calificación del alumnado:

“Por trabajos. En esta asignatura que estoy impartiendo ahora mismo, les he mandado que hagan una página web, que programen, que hagan códigos QR, etc. También esta tarde terminé una actividad que es totalmente expositiva; había una batería de 10 o 15 herramientas de realidad aumentada y los alumnos las estaban trabajando, entonces les pedí que, como son de magisterio de Infantil, qué actividad de realidad aumentada cogerían, cómo la aplicarían en la clase, si ven que es bueno o cogerían otra... Entonces, van a hacer esa exposición, la graban con el móvil, con la pantalla, que es

una aplicación muy sencilla, y luego la suben al aula virtual, al Drive, y luego todo eso lo van exponiendo en clase y les evalúo el PowerPoint que han presentado, la presentación, su creatividad, su capacidad para usar esas herramientas... Siempre desde el punto de vista práctico. Y, por supuesto, como he ido mandando unas diez actividades, pues a todo el alumnado que las ha ido mandando les pongo buena nota. Y, por ejemplo, en algunas de las actividades como el Openshot, que es hacer un vídeo, pues ahí pondero la nota entre 1 y 5, dependiendo de las herramientas que haya utilizado para hacer el vídeo, el audio, las transiciones, las imágenes, las grabaciones, etc.” (EP-2, 14/01/20).

En todo este proceso, la relación cercana entre el profesorado que imparte las asignaturas, la visión compartida que estos docentes tengan del proceso de enseñanza-aprendizaje y la tutorización continua que desarrollan con su alumnado, se convierten en piezas claves para una auténtica evaluación educativa de los aprendizajes:

“Nosotros vamos a ir evaluando cada una de las prácticas que nos van mandando y les vamos a ir mandando un feedback. Y luego las maestras también van a ir enviándonos informes de qué potencialidades y debilidades ven en cada una de las prácticas, orientado todo ello a la mejora. Y también en tutorías, con algunos grupos, vamos a ir viendo qué está pasando dentro del grupo. Entonces, tenemos tres o cuatro focos” (EP-4, 14/01/20).

Por otra parte, la diversidad de tareas y de evidencias de aprendizaje de los que dispone el profesorado está también en íntima relación con la dimensión práctica que se indicaba anteriormente, lo cual redundará, a su vez, en la diversidad de instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado. De esta forma, los/las docentes consideran que pueden disponer de más criterios sobre el desarrollo de las competencias profesionales de su alumnado, destacando en este proceso el “hacer” en íntima relación con el “saber”, tal y como nos relatan también estos docentes:

“Mis alumnos de Didáctica de la Música de Educación Infantil, cada uno de ellos y de ellas, cuando ha finalizado el cuatrimestre, tiene un montón de notas, de prácticas de clase, de pruebas parciales escritas que hemos realizado, de participación en actuaciones y conciertos, de análisis y valoración de los mismos, de elaboración de un diario de clase, donde va constatando sus objetivos, contenidos y actividades que vamos trabajando diariamente, la elaboración de un cancionero, etc. (...) Yo tengo que ver al alumno hacer” (EP-1, 14/01/20).

“Cuando el proceso es rico y ellos van entendiendo las prácticas que van haciendo y la teoría la pueden ir vinculando, ahí se pueden ir introduciendo otras variables y otros instrumentos de evaluación” (EP-4, 14/01/20).

4. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL HORIZONTE DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

4.1. Concepto de innovación educativa

La necesidad de implementar propuestas innovadoras con el alumnado en formación en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria parece ampliamente aceptada por el profesorado entrevistado, quienes llegan a afirmar que la innovación es un hecho que forma parte de la propia naturaleza del ser humano:

“Yo lo vinculo mucho más allá de la definición formal y académica... Creo que tiene mucho que ver con el ser humano. Los seres humanos somos seres imperceptibles, estamos creciendo permanentemente, no estamos hechos de una vez para siempre, vamos creciendo con el tiempo, con nuestras experiencias, con nuestras prácticas, con nuestra vida, etc.” (EP-4, 14/01/20).

Resulta interesante comprobar que el concepto de innovación educativa forma parte de los debates del profesorado participante en las entrevistas, quienes argumentan ampliamente tanto sobre sus bondades para la formación de los futuros/a maestros/as como para su propio desarrollo profesional como docentes universitarios.

La innovación educativa, por tanto, se concibe como una necesidad, pero también como una responsabilidad del docente universitario que trabaja en la formación inicial de docentes, debiéndose ofrecer una actuación docente que sirva de ejemplo para los futuros/as maestros/as, en coherencia con las disciplinas que se estén impartiendo. En esto, la actitud y la responsabilidad docente se consideran aspectos claves:

“Nosotros tenemos mucha responsabilidad porque las inquietudes que nosotros les generemos..., porque la educación es algo que no es estable, es algo que está vivo, y como tal pues genera inquietudes. Y, si nosotros no les generamos inquietudes a nuestros estudiantes, ellos no van a ir con inquietudes a la escuela, y eso para mi es básico. Es decir, yo tengo que ir como alguien que va observando y que me genere ganas de seguir leyendo, ganas de aprender” (EP-6, 15/01/20).

No obstante, algunos docentes ponen en cuestión que se hable de innovación refiriendo a procesos y estrategias que ya se venían implementando previamente por parte del profesorado, o bien, que se hable de innovación de un modo generalizado cuando solo es llevado a cabo en un contexto minoritario:

“Son términos que a veces son curiosos de analizar porque muchas veces se habla de innovación sobre cuestiones que no son tales porque se venían desarrollando desde hace muchísimo tiempo, y otra cuestión es que, en un momento determinado, haya gente que eso lo incorpore a su dinámica de

trabajo, pero no supone una innovación en el contexto general de lo que es la enseñanza” (EP-1, 14/01/20).

Por otra parte, también se cuestiona la finalidad que debe tener la innovación educativa, resaltando, en este sentido, la pérdida de sentido que en ocasiones se produce cuando se implementan innovaciones como “modas” más que como una profunda mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“Creo que el tema de la innovación, en algunos casos, está quedando mucho como escaparate, escaparate de experiencias y prácticas. Y, después, hay otra cuestión de fondo, que es: ¿Y la innovación para qué? Es decir, que no se pierda el sentido ni la finalidad, relacionado con la mejora, pero incluso a veces planteando también la mejora para qué, para qué queremos mejorar las prácticas que ponemos en acción” (EP-4, 14/01/20).

La innovación, a juicio del profesorado, debe suponer un profundo cambio cualitativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá de la mera implementación de “nuevas estrategias docentes” que no contengan un profundo sentido educativo ni supongan ninguna mejora auténtica con respecto a lo que se hacía antes. No obstante, para valorar el grado de innovación que suponen determinadas metodologías en el aula, también se indica que hay que situarse en el momento de desarrollo profesional en el que se encuentre cada docente, cada titulación o cada institución, como comenta este docente:

“A nosotros nos sorprende mucho cuando hay que gente que habla de actividades de innovación y tú dices: “Pero, vamos a ver, si estas actividades las estábamos haciendo ya hace 20 años”. Pero, claro, en ciertas titulaciones o en ciertas materias, que empiezan a trabajar en una dinámica diferente se consideran innovadoras” (EP-1, 14/01/20).

Resulta también llamativo cómo el profesorado señala que la innovación parece recaer más en el compromiso y voluntariedad del profesorado que en el propio Plan Bolonia, según argumenta esta profesora:

“Cuando entró el Plan Bolonia, se facilitaron muchos grupos de innovación docente, hubo muchos grupos de docentes que nos metimos en todos los que se podían en las ayudas, porque estábamos interesados en innovar. Cuando ya han dejado de existir esos grupos, pues hay gente que ha caído del carro y, a los que realmente les ha seguido interesando innovar y trabajar en metodologías nuevas en el aula, pues lo ha seguido haciendo. Pero ya va en las particularidades de cada uno. Hay quien se ha quedado estancado y hay quien ha seguido evolucionando” (ED-2, 15/01/20).

Este hecho, además, parece estar también relacionado con la formación del profesorado, como indica el siguiente docente, el cual destaca la formación recibida en el Máster de Profesorado como muy positiva y útil para la implementación de propuestas didácticas innovadoras en sus asignaturas, teniendo en cuenta que este

docente venía del área de las Ciencias Ambientales, por lo que no contaba con formación didáctica previa. En este sentido, considera que la formación recibida ha contribuido muy positivamente en su concepto de innovación y su práctica, incidiendo esta implementación tanto en su desarrollo profesional docente como en el aprendizaje de su alumnado:

“(...) hice el Máster de Profesorado, que fue lo que me abrió las puertas para entrar en el mundo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, y estoy muy contento de haber hecho ese Máster. Para mí fue un cambio en mi vida, porque yo era un científico total, todo el día con flora, base de datos; y, gracias a ese Máster, pues vi el mundo de otra manera y descubrí el mundo de la educación, que siempre me había gustado, pero nunca me había acercado a él. Gracias a ese Máster, pues me cambió la vida” (EP-2, 14/01/20).

“Yo siempre he sido una persona muy tímida y, gracias al Flipped Classroom, pues me ha dado una fuerza que no tenía antes. Porque yo antes daba las clases memorizándolas y lo pasaba fatal, me ponía muy nervioso. Usaba la clase magistral y veía que los alumnos miraban para abajo, o se ponían con el móvil, o se ponían a hablar; y, de esta manera, rápidamente atraes la atención de la gente, motivas más, enganchas, y repercute mucho más en el aprendizaje significativo del alumnado que la clase magistral” (EP-2, 14/01/20).

Para llevar cabo metodologías innovadoras en el aula universitaria, además de la formación, se destaca también la importancia del tipo de relación que se establezca con compañeros/as con los que se llegue a compartir docencia, como es el caso de este docente, quien llega a considerar que se siente con más libertad para innovar en asignaturas que no comparte que en las que se debe coordinar con algún compañero/a. En la asignatura en la que no debe coordinarse con ningún otro compañero/a, este docente menciona que utiliza la metodología del Flipped Classroom como una estrategia de enseñanza y aprendizaje innovadora, sintiéndose con más libertad para ello:

“Como he dicho antes, el Máster de Profesorado me cambió totalmente la vida. Siempre me habían gustado las clases diferentes y ahí aprendí la técnica esta famosa del Flipped Classroom, así que intento emplearla permanentemente. En las clases de Biotecnología sí tengo que dar la clase magistral, porque ahí es botánica, aunque intento cambiar un poquito. Pero en Didáctica de las Ciencias Experimentales, le doy un poquito más la vuelta a la clase porque soy más independiente, soy más dueño de la asignatura. Porque en Biología y Geología, estoy compartiendo asignatura con otros profesores y tampoco puedo ponerlo todo patas arriba. Entonces, en esta asignatura estoy intentando que los alumnos aprendan, pero que ellos sean los que hacen las cosas” (EP-2, 14/01/20).

Por tanto, la coordinación docente aparece aquí como uno de los desafíos para la innovación educativa, tal y como abordaremos en el siguiente epígrafe.

4.2. Desafíos para la innovación en el aula universitaria

4.2.1. La ratio

Una de las principales dificultades que destaca el profesorado para la innovación docente es el elevado número de estudiantes que existen en las aulas de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Almería, llegando a tener aulas con 90 alumnos/as, lo cual se contradice con lo establecido en la memoria del título del Plan Bolonia, donde se fijaba el número de estudiantes en 65, como relata esta responsable del Equipo Decanal:

“Muchísimos, tenemos demasiados, tenemos clases de 90 alumnos. Bueno, no paramos de pedir al Vicerrectorado que rebaje la ratio. En la memoria del título, nosotros tenemos 65, pero, como entramos en la crisis, había que subirlos hasta 75. Antes nos daban la excusa de que la matrícula era la que pagaba el capítulo 1 y uno decía: “Bueno, hacemos el esfuerzo porque de aquí cobramos”. Pero, perdona, ahora las matrículas las paga la Junta de Andalucía. ¿Por qué seguimos teniendo esta ratio tan enorme? ¿Por qué nos tratáis lo mismo que a Ingeniería, que tienen 20 alumnos? No somos iguales. Esta es la Facultad más grande de toda la Universidad. Tenemos que tener una consideración especial” (ED-1, 15/01/20).

“Pues, mira, he llegado a 90 alumnos, y me parece algo exagerado. Todos los años se mandan peticiones desde el Departamento y desde el Decanato... Y la respuesta que obtenemos pues es: Que es lo que hay” (ED-2, 15/01/20).

“En Didáctica, son como 83/84; en el Máster de Secundaria, tengo dos cursos que son como 130/140 en total, entre los dos grupos..., o sea, que cada uno son unos 70; y, en Educación Social son unos 70” (EP-3, 14/01/20).

“También es verdad que la tendencia últimamente es aumentar el número de alumnos por aula con los grupos de trabajo. Estos es algo con lo que estamos siempre peleando con el Vicerrectorado. Es verdad que a veces nos ponen número, pero al final se va aumentando porque hay una gran demanda de los títulos” (ED-2, 15/01/20).

El profesorado entrevistado pone de relieve que en los últimos años ha aumentado la ratio del alumnado en el aula, lo cual, en el caso de docentes que pretenden ofrecer una enseñanza de calidad e implementar propuestas metodológicas innovadoras, conlleva una mayor carga de trabajo:

“Y el problema no es que yo dé más horas o menos horas de clase, el problema es que por el tipo de trabajo que desarrollo en clase, que son,

trabajos, lecturas..., significa que luego la carga de trabajo que tengo que hacer es mucho mayor que la que tenía antes, pero porque mi número de alumnos ha aumentado” (EP-5, 15/01/20).

No obstante, según nos explica el profesorado, esta elevada ratio suele producirse más en los grupos que tienen horario de mañana, siendo más reducidos en los de la tarde (en torno a 50 estudiantes versus a los 90 que llega a haber en horario de mañana):

“Pues mira, por la tarde, los grupos son más reducidos en general. Por la tarde, suelen ser cincuenta, o cincuenta y algo, cuarenta y cinco en algún grupo. Por la mañana, suelen ser más numerosos” (EP-4, 14/01/20).

“Entre 35 y 40 como máximo” (EP-2, 14/01/20) -en relación a una asignatura optativa que se imparte por la tarde-.

En este sentido, el profesorado considera que no se le ofrecen los medios adecuados para poder desarrollar una docencia de calidad ni llevar a cabo estrategias metodológicas que comporten una innovación educativa real en la formación inicial de los docentes. Y, si esto se realiza, es a costa del esfuerzo y dedicación del profesorado:

“Es decir, si yo admito tener 90 alumnos, pero no se me dan los medios para hacer un tratamiento didáctico y pedagógico adecuado con esos 90 alumnos, lo que de debería decir es: Lo siento mucho, pero no me des 90” (EP-1, 14/01/20).

Esta dificultad se pone de relieve de cara a realizar una atención individualizada del alumnado, especialmente en el ámbito del desarrollo emocional, como expresa esta docente:

“Claro, son muchas horas de trabajo y, sobre todo, el tener tanto número de estudiantes y tener que cubrir más de un grupo, evidentemente, eso conlleva a que hay una competencia fundamental que no llegamos a trabajar con el alumnado y es la emotividad, es la afectividad, es el conocimiento y el reconocimiento del otro. Entonces, eso se nos va de las manos” (EP-6, 15/01/20).

4.2.2. Los tiempos y la interrelación teoría-práctica

Otra dificultad que se pone de relieve es la organización del tiempo en los planes de estudios, lo cual parece ser motivo de debate en las Juntas de Facultad que se llevan a cabo, donde se pone de manifiesto que se requiere una revisión de los tiempos de la docencia, especialmente los destinados a los grupos de trabajo, que parecen ser escasos, como indica esta docente:

“(...) es algo en lo que siempre entramos a debate en las Juntas de Facultad, si los grupos de trabajo tienen que ser de una hora o de hora y media, si los grupos docentes dos horas a lo mejor es mucho para una determinada materia, o si es menos, el equilibrio entre la teoría y la práctica... Entonces, en eso siempre estamos en debate e intentamos votar y llegar a consenso sobre si los queremos de una hora o de hora y media. Ahí más o menos, en los tiempos en los que nos medimos, procuramos en Junta llegar a consenso. Pero, a veces, se quedan cortos. Por ejemplo, los grupos de trabajo a veces consideramos que se nos quedan cortos” (ED-2, 15/01/20).

El tiempo, por tanto, parece convertirse en esa tenaza invisible (Soto, 2003) que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándose escasas las horas docentes, especialmente cuando se trata de incentivar propuestas educativas de carácter más práctico, reflexivo y cooperativo con el alumnado:

“Digamos que en mis clases lo que pretendo es que se vivencie la música desde distintas perspectivas y en la que a veces me gustaría que fuese con mayor profundidad, pero evidentemente, con la falta de horas que tenemos, porque nuestras asignaturas, en contacto directo con el alumnado tenemos solo 25 horas de trabajo directo con el alumnado (...)” (EP-5, 15/01/20).

“Creo que me falta ser más consciente del tema del tiempo. (...) Creo que ahora debo controlar más el tiempo y que no me desborde. Esa cuestión creo que es una debilidad actual” (EP-4, 14/01/20).

El cambio que ha supuesto el Plan Bolonia en este sentido es valorado de forma negativa, en tanto que se considera que el número de horas que se da a los grupos de trabajo (prácticas) es muy escaso, relacionando este hecho también con la elevada ratio que existe en las Facultades de Educación, como ya se ha puesto de relieve anteriormente:

“A día de hoy, lo que nos encontramos, porque se ha uniformado todo, son 30 horas de teoría, con grupos de 80 alumnos y solo 15 horas con grupos de cuarenta alumnos. Como comprenderéis, una asignatura práctica, en las que se requiere..., es muy complejo decir que disponemos de tiempo. Así visto, Bolonia para nosotros, en ese sentido, ha sido un retroceso, pero ya os digo, porque se ha uniformado a la hora de organizar las horas. Si en los planes de estudios antiguos las facultades optaban por poner un número de créditos determinados de teoría y práctica, en la universidad de Almería, ya os digo, son 30 horas de grupo docente y 15 horas de grupos de trabajo. Da igual el título en el que estés, la única diferencia está es que si la universidad considera que tu título tiene un nivel de experimentalidad X, tu título, que no tu asignatura, entonces te concede que en vez de trabajar en grupos de trabajo con 40 alumnos o 35 o 38, (...) pues te permita trabajar con grupos de 10 o 15 alumnos y, por lo tanto, te permite tener 8 o 9 grupos de trabajo, digo 8 o 9, que no es así, porque esos títulos son con bastantes menos alumnos que los de magisterio, que esa es otra” (EP-5, 15/01/20).

“Pero es verdad que, si quieres hacer un seguimiento de los pequeños grupos e individualizado de cada uno de los alumnos/as, no da con las horas que tenemos asignadas. En grupos tan numerosos, no da” (EP-4, 14/01/20).

“Pues eso, no da tiempo. Lo intentas, por ejemplo, en la parte práctica tu intentas dedicarle esa atención a cada uno de los grupos, pero es muy breve, porque tienes que atender a todos los grupos. Incluso para contestar e-mails o tutorías tiene que ser en grupo. Es imposible tener una tutoría para resolver dudas o para mostrar las calificaciones de los trabajos individualmente porque, si tengo cinco o seis horas a la semana para atender a más de 200 alumnos, es imposible. (...) ¿Cuál es el problema? Que son tantos alumnos que no da tiempo a trabajar de forma individual con todos los grupos a través de estas metodologías es el problema que yo veo. Una clase con 80 alumnos es imposible. El tiempo también porque, al fin y al cabo, la parte práctica es una hora y media. Hay gente que se queda menos tiempo... Entonces, es muy poco tiempo a la semana” (EP-3, 14/01/20).

Al respecto, se indica que el tiempo establecido en las asignaturas sí sería suficiente si el profesorado desarrollara una docencia de carácter más tradicional, siendo insuficiente desde una perspectiva más innovadora de la enseñanza y el aprendizaje, donde se sumerge al alumnado en actividades prácticas y se potencia la conexión con la teoría desde metodologías activas, como nos explica este docente:

“Pero si quieres ir estableciendo esas conexiones, si quieres ir viendo cómo el estudiante va siendo capaz de integrar y, al mismo tiempo, de dar respuesta a determinadas problemáticas que, aunque sea en la teoría, les vas planteando, es más difícil. Desde el momento que tú quieres conocer cómo los estudiantes van integrando y van reconstruyendo ese conocimiento, partiendo de sus ideas previas, pues lógicamente necesitas más tiempo. Porque, claro, para dar un tema, por ejemplo, de la evaluación educativa y que se aprendan los conceptos que aparecen sobre lo que es la evaluación cualitativa, para eso hay tiempo; para que sepan integrarla dentro de la elaboración de este proyecto educativo, eso cuesta mucho” (EP-6, 15/01/20).

Esta dificultad temporal a la hora de llevar a cabo metodologías innovadoras en el aula universitaria se pone también en relación con el tiempo que debe dedicar el profesorado a tareas de actualización docente e investigación, lo cual condiciona negativamente la implementación de estrategias innovadoras según la opinión de este docente:

“No totalmente tradicional, pero tampoco totalmente innovador. Algo intermedio, por falta de tiempo. Porque si tú te tienes que seguir formando y te tienes que dedicar a parte a la investigación no te queda para poder mejorar tu parte de docencia en cuanto a metodología innovadora. Porque requiere tiempo, recursos, materiales, tiempo... Y muchas veces, pues no te

da tiempo. Entonces, al fin y al cabo, termina siendo una clase poco innovadora. Lo intentas, le cambias algunos aspectos, pero todo lo que es la asignatura, imposible. Por falta de tiempo” (EP-3, 14/01/20).

En esta línea, uno de los docentes entrevistados, que imparte una asignatura anual, llega a valorar esta amplitud temporal como “un lujo”, entendiendo que, gracias a esta organización temporal más amplia, tiene la oportunidad de desarrollar estrategias innovadoras en el aula, propiciando la relación teoría-práctica en colaboración directa con centros educativos de la provincia de Almería, lo cual incide positivamente en el desarrollo de competencias profesionales en los/las estudiantes de magisterio:

“Es que tengo el lujo de estar con una asignatura anual. (...) A mi me ha dado la opción en este tiempo de empezar a diseñar el proyecto con el profesorado que va a trabajar en el mismo; entonces, hemos hecho un desarrollo del proyecto relativamente tranquilo, hemos podido ir visualizando, organizando, etc., así que muy bien. Entonces, la asignatura anual para una práctica de este tipo, de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, tiene mucho sentido, estoy sumamente contento” (EP-4, 14/01/20).

4.2.3. La coordinación docente como necesidad y oportunidad

En la actualidad, las personas responsables del Equipo Decanal que han sido entrevistadas indican que promueven activamente la coordinación entre el profesorado, entendiendo esta coordinación como un pilar fundamental para el buen funcionamiento de los planes de estudios y la implementación de propuestas innovadoras en el aula universitaria, pero al mismo tiempo como un desafío para la innovación docente.

Para potenciar esta coordinación docente, según indican, se le da plena autonomía al profesorado para que participe tanto en la organización de los horarios como en la de los contenidos de docencia, lo cual se percibe como una ardua tarea:

“Uy, sí, pero cuesta mucho. Fíjate si nosotros promovemos la coordinación y la cooperación que, para que de alguna manera se sientan involucrados, hacemos un horario en febrero o marzo y, por cursos, yo les digo a los coordinadores de cursos: “Aquí tenéis el horario de 2º, distribuidlo como queráis, poneos de acuerdo los profesores, y los contenidos” (ED-1, 15/01/20).

“(…) desde el mismo momento que llegué al Departamento de Educación, me dijeron eso, que yo podía crear mi propio material, que yo era dueño de la asignatura y que no tenía que ceñirme al libro de manera estricta. De hecho, me ofrecieron varios libros, los estuve ojeando, he cogido muchas ideas de esos libros, y los he ido aplicando de una manera flexible” (EP-2, 14/01/20).

En la evaluación de las titulaciones, participan todos los coordinadores/as de Grado y de Máster, que constituyen el Sistema de Garantía de Calidad. Sin embargo, esto

no se percibe como una mejora real en la calidad de los planes de estudios, sino más bien como una carga burocrática para el profesorado universitario:

“Eso no vale para nada, nada más que para rellenar papeles” (ED-1, 15/01/20).

“Cuando viene la DEVA, vanaglorian lo que tenemos bien, que son las infraestructuras, y luego se quejan de cosas que no dependen de nosotros; por ejemplo, siempre tenemos fallos en la página web, pero es que, para la página web, hay un sistema que lo lleva Informática y ahí no podemos intervenir” (ED-1, 15/01/20).

Desde el Equipo Decanal, se intenta que los coordinadores/as de título, que se encargan de la revisión de las guías docentes, intenten motivar al profesorado para que actualicen la bibliografía, incluyendo referencias de los últimos diez años, si no en la bibliografía básica, al menos en la complementaria. Asimismo, se insiste en que los criterios y porcentajes de la evaluación estén claros para el alumnado en dichas guías, para evitar malos entendidos. Y que los contenidos de las asignaturas se revisen tanto en el curso que se imparte la asignatura, como en el propio título, tratando de incentivar la coordinación intra e interdisciplinar para evitar solapamientos. Sin embargo, esta coordinación se considera “voluntariosa”, es decir, relacionada con el compromiso profesional de cada docente, difícil de “controlar” por parte del Equipo Decanal:

“Si este alumno va a recibir Didáctica y Organización Escolar I, pues que Didáctica y Organización Escolar II parta de ahí, pero que no solapen contenidos con eso. Pero luego me dicen los alumnos que no es verdad, luego hacen lo que les da la gana. Pero no todos, ¿eh? Hay mucha gente en DOE, en Lengua, en Matemáticas, en Psicología..., que lo hacen muy bien, por supuesto. Pero que eso no es controlable, luego cada uno hace lo que le da la gana” (ED-1, 15/01/20).

En este sentido, algunos docentes consideran que, efectivamente, desde la Facultad de Educación se intenta potenciar la coordinación tanto de título como de curso (a través de sus respectivos/as coordinadores/as), revisando las guías docentes de las asignaturas, lo cual estiman de gran importancia para evitar solapamientos:

“Sí, sí, yo he asistido a varias de estas reuniones de coordinación entre asignaturas y de Departamento” (EP-2, 14/01/20).

“Antes de empezar una asignatura, nos reunimos los profesores y vemos qué temas vamos a tratar y, en función de eso, ya no nos solapamos, vamos con las ideas mucho más concretas” (EP-2, 14/01/20).

No obstante, aunque desde la coordinación de las titulaciones se promueven reuniones con el profesorado, se echa en falta un seguimiento más profundo

durante el proceso, con la finalidad de detectar aspectos de mejora durante el mismo que puedan redundar en una auténtica mejora de la calidad de la docencia:

“En el Grado de Educación Infantil, ahí sí ha habido bastante coordinación este año. Ha habido como cuatro o cinco reuniones de coordinación para ver qué temas y qué prácticas nos planteábamos el conjunto del profesorado. Pero luego yo creo que haría falta un seguimiento, más reuniones, cuando el proceso ya está en marcha, para ver qué está funcionando y qué no está funcionando. En esa parte, ahora mismo haría falta un poco profundizar” (EP-4, 14/01/20).

Al respecto, hay docentes que encuentran que, a pesar de estas reuniones de coordinación, no existe una coordinación real en la mayoría del profesorado, especialmente entre disciplinas, creándose “islas”:

“A mi me parece que falta conexión entre las asignaturas. Las guías docentes de las asignaturas, aunque desde la coordinación tanto de título como de curso, las revisamos para que no haya solapamientos, eso lo hemos conseguido, pero una cosa es que no haya solapamiento y otra es que haya una desconexión tremenda entre una asignatura y otra, y en la forma de impartirla. Entonces, eso es muy difícil. En la institución universitaria es muy difícil que tú como coordinadora le puedas decir a un determinado profesor: “Mira, quizás no deberías acotar tanto tu asignatura porque, cuando estamos hablando de dificultades de aprendizaje, estamos hablando al mismo tiempo de qué modelo o qué teoría del aprendizaje tenemos”. Entonces, no hay manera de que conecten. Lo importante es que sepan qué quieren que aprendan los alumnos y en qué modelo de aprendizaje se quieren mover, y eso se pierde de vista. Hay muchas islas” (EP-6, 15/01/20).

“Tú das las lecciones que tú consideres. Nadie se mete en tus asignaturas, pero eso va relacionado con la coordinación porque, como no hay coordinación... Cada profesor, dicen, que tiene su librito. Entonces, lo hace dentro de las asignaturas que él considera. Que lo ideal sería que hubiese una coordinación, pero hay muy poca... Ya digo que solo me la he encontrado en Didáctica. El resto de asignaturas, prácticamente, ninguna” (EP-3, 14/01/20).

Esta falta de coordinación parece ser evidenciada también por el alumnado, tal y como nos relatan estos docentes, quienes encuentran reiteraciones y solapamientos entre ciertas asignaturas, poniendo de relieve así la necesidad de llevar a cabo una coordinación real entre el profesorado, lo cual redundaría en una coherencia por parte del profesorado entre lo que este explica en el aula universitaria y el ejemplo que se da en su práctica profesional:

“La coordinación me parece fundamental, porque luego el alumnado se queja. (...) Entonces, había muchas alumnas que decían que ellas eliminarían casi dos cursos, que habían sido una pérdida de tiempo muchas

de las asignaturas, que había incluso muchas referencias bibliográficas que se repetían de una asignatura a otra... Eso denota mucho la falta de coordinación entre el profesorado. (...) Y creo, además, que luego eso se refleja, porque, si tú no lo integras como parte de tu labor docente, no solo en el discurso sino también en la práctica, eso luego se va transcribiendo también en el alumnado” (EP-4, 14/01/20).

“Sí me he dado cuenta de que, por ejemplo, la APS sí lo están tratando de implementar en diferentes asignaturas, entonces, creo que se llega a colapsar al alumnado con tanto APS, porque ya son muchas asignaturas: “vamos a hacer algo diferente, APS”. Me lo he encontrado en Didáctica, me lo he encontrado en Educación Social, me lo he encontrado en Historia. Me lo he encontrado ya en tres o cuatro asignaturas, en un mismo cuatrimestre, sin coordinación ninguna. Por falta de coordinación” (EP-3, 14/01/20).

Quizás condicionado por estas relaciones personales a la hora de compartir docencia con otro/a compañero/a en una misma asignatura, algunos docentes conciben la coordinación desde un punto de vista compartimentado, haciendo un reparto de los contenidos y tareas de las asignaturas, donde no parece existir un trabajo colaborativo en sentido estricto:

“Básicamente, la primera parte del temario la da ella y la segunda parte la doy yo. La segunda parte es más creativa, tiene hasta un programa informático para hacer páginas web, vídeos, códigos QR, realidad aumentada, realidad virtual... Entonces, todo eso no lo puedes dar mediante clases magistrales, que, por supuesto, las voy dando, pero les voy dando a ellos las herramientas, las elaboran y luego ellos me las cuentan” (EP-2, 14/01/20).

El profesorado pone de manifiesto cómo las tensiones que a veces existen entre el profesorado de una determinada área, fruto de intereses personales, condiciona la autonomía docente y su interés por coordinarse y realizar proyectos innovadores. Estos testimonios destapan la cara más sombría y lamentable de la institución universitaria:

“Como en el área no ha habido buen ambiente por esta trayectoria, pues hasta que nos se ha jubilado el coordinador que era el que tenía el nombre y el apellido del que... Bueno, pues no nos hemos coordinado para nada. Entonces, por ejemplo, cuando estaban los grupos de innovación... Claro, como en mi área no había coordinación, pues como yo me llevaba bien con otros compañeros y hemos hechos proyectos de innovación con Matemáticas, con DOE, hicimos aquí un museo durante dos años y venían las escuelas, relacionamos las tres asignaturas... Cuando vieron que yo hacía innovación, me quitaron la asignatura en la siguiente ordenación docente. Han ido a machacarme” (ED-2, 15/01/20).

“Pero, bueno, aunque son otras cuestiones, pero son situaciones que hacen que esa autonomía dependa del profesorado con el que te coordines y las relaciones

de poder que se establezcan; porque hay profesorado que lleva más años y tiene una antigüedad e intenta que tú asumas su visión de la asignatura y de las prácticas... Es un tema muy complejo” (EP-4, 14/01/20).

En este sentido, parece ser común la necesidad sentida de la falta de coordinación que existe en la universidad, lo cual conlleva solapamientos, reiteraciones y más carga de trabajo para el alumnado, como indica este profesor:

“Observo y constato cómo la coordinación en asignaturas en la Universidad deja mucho que desear, hay que aprender mucho porque al final no deja de convertirse cada fragmentación de una asignatura en una nueva asignatura, de tal manera que la carga de trabajo para el alumnado se multiplica en función del número de profesoras y profesores que imparten la asignatura. Y ese es uno de los grandes errores” (EP-1, 14/01/20).

“El papel, digamos, lo resiste todo, pero en el día a día en lo que uno más o menos va oyendo o viendo, pues... sí, yo creo que sí se producen solapamientos” (EP-5, 15/01/20).

No obstante, también existen ejemplos muy positivos de coordinación docente, a modo de pareja pedagógica, especialmente intradisciplinar, donde el profesorado se apoya y nutre mutuamente, redundando en la implementación de metodologías innovadoras y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ofrece al alumnado, tal y como nos explica este docente:

“Nosotros citamos a nuestro alumnado y aprovechamos las fortalezas de cada uno. Javi viene muy bien para plantearles las cuestiones relacionadas con gestores bibliográficos y cosas de este tipo, así que asisten sus alumnos y mis alumnos a una sesión de trabajo en la que estamos los dos y ellos aprenden la utilización de un gestor bibliográfico, el trabajo con citas bibliográficas, etc. De la misma manera, conmigo trabajan programación y planificación. Entonces, todo lo que es el diseño y desarrollo de una propuesta de intervención, con objetivos, contenidos, etc., lo ven conmigo y todo lo que es la revisión bibliográfica lo ven con Javi. De esa forma hacemos que la formación sea lo más completa posible” (EP-1, 14/01/20).

“Nosotros casi siempre hacemos coincidir nuestro horario de tutoría precisamente para sentarnos uno frente al otro y hablar del desarrollo de las clases, tanto a nivel grupal como, a veces, a nivel individual” (EP-5, 15/01/20).

La coordinación interdisciplinar se considera más compleja, argumentándose al respecto motivos relacionados con los espacios de la universidad, así como con las horas de docencia y la organización de los horarios docentes en las asignaturas, tal y como explica este docente:

“Tal como está organizada la universidad de Almería, al ser campus único, nos podría permitir desarrollar ese tipo de actividades, pero la realidad luego

nos dice que es complejo porque el caso de las aulas de música están lejos del resto de aulas del campus, por una decisión de... para que no molestemos a los demás. Somos las únicas aulas ubicadas en esta parte ya vieja del edificio de la universidad, estamos aquí y por eso es muy complejo coordinarse con el resto de áreas porque como os decía... los alumnos solo vienen a este edificio cuando estamos realizando las actividades de música... y el resto del tiempo los alumnos están fuera de este espacio. Y luego, como os decía y os vuelvo a repetir, con 45 horas de clase es muy complicado poder desarrollar.... Y luego, la organización de los horarios que tenemos, que son un poco complejos. (...) Es muy difícil el tema de la coordinación con el resto de áreas” (EP-5, 15/01/20).

A pesar de estas dificultades, encontramos también ejemplos de coordinación interdisciplinar, donde existe un deseo previo de coordinación por parte de las docentes participantes y se proponen proyectos educativos colaborativos entre diversas asignaturas. En estas asignaturas, se parte de un foco común que posteriormente se diversifica y enriquece según la mirada y naturaleza de las diferentes disciplinas, tal y como nos explica esta docente:

“Bueno, pues, con respecto a la coordinación, hablé con la compañera de Dificultades de Aprendizaje y vamos trabajando coordinadamente, de tal manera que los estudiantes, con esas idas a los colegios a leer cuentos, pues sea un objetivo para las dos asignaturas. Luego, evidentemente, la práctica adopta unos criterios diferenciados, puesto que es una asignatura de Psicología y la mía es una asignatura de Didáctica. Y no he podido coordinar con Acción Tutorial porque aún no había nadie nombrado para hacerse cargo de esa asignatura en ese mismo curso. Pero esa es una proyección para el año que viene, de manera interdisciplinar, es decir, una coordinación de tal manera que no es que tengamos ir trabajando las tres al unísono, sino que se parte de un foco común y luego va tomando una diversificación en función de las exigencias y las temáticas que aborda cada asignatura” (EP-6, 15/01/20).

Para fomentar la coordinación, también se valoran de forma muy positiva los Grupos de Innovación que se crearon en los inicios de la implantación del Plan Bolonia, que supusieron la introducción de un aire renovado en pos de la coordinación a través de redes docentes, como indican estas docentes:

“Los grupos de innovación ayudan a que compañeros de distintas áreas entren en un proyecto común, saber como trabajan, la metodología... Porque, si no, al final las áreas se quedan como Reinos de Taifas. Y si les estamos diciendo a los alumnos que pueden trabajar interdisciplinariamente y no lo practicamos, pues es una incongruencia” (ED-2, 15/01/20).

“Y, de hecho, fíjate que aquí, en esta Universidad, y cuando estuvimos antes del Plan Bolonia en la fase de experimentalidad, montábamos actividades interdisciplinares en 1º de carrera, estábamos todavía en Diplomatura, y

podimos hacer trabajos muy interesantes, con Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Matemáticas... Es decir, empezamos con tres o cuatros asignaturas y conseguimos al final integrar todas las asignaturas en un trabajo común. Y eso es lo que yo pretendo ahora hacer, es decir, ir añadiendo cada vez más asignaturas, las que quieran” (EP-6, 15/01/20).

Fruto de estos Grupos de Innovación, los docentes han encontrado espacios de coordinación tanto intra como interdisciplinar:

“Y, entonces, fue una manera de plantearle a la compañera de Psicología, por el hecho de estar en el mismo Grupo de Innovación sobre Aprendizaje y Servicio, decir: Venga, vamos a empezar el año que viene, a ver qué te parece” (EP-6, 15/01/20).

5. EL PLAN BOLONIA EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

5.1. Implantación del Plan Bolonia: Un proceso no exento de tensiones

Según nos relata una de las responsables del Equipo Decanal, en los inicios del proceso de implantación del Plan Bolonia en la Universidad de Almería, se realizó un Proyecto Piloto, vehiculado en aquel entonces por una unidad dentro de la estructura de la Universidad a la que se denominó Comisionado. La actual Facultad de Ciencias de la Educación estaba compuesta por tres facultades juntas: Facultad de Humanidades, Educación y Psicología. Esto provocó que, en el tránsito de convertir las antiguas Diplomaturas a los actuales Grados del Plan Bolonia, participaran personas de diferentes áreas de conocimiento:

“Cuando aquí empezó a pasarse de la Diplomatura a los Grados, pues participaba gente variopinta... Cuando yo llegué, ya estaba iniciado lo que eran las asignaturas, el título... Y yo me reenganché cuando estaba todo eso ya iniciado” (ED-1, 15/01/20).

En palabras del profesorado, la implantación del Plan Bolonia no estuvo exenta de tensiones entre los docentes y entre áreas de conocimiento, especialmente en el periodo de 2010 a 2015, que supuso la modificación del plan de estudios existente hasta la fecha:

“Bueno, fue un poco de lucha porque yo soy muy práctica y eso choca con muchos intereses; es decir, antes había no sé cuántas menciones, menciones que yo considero que son importantes como es la de Ciudadanía, de TIC... Y todo eso se quitó porque en el Real Decreto sale que son las 5 menciones que son. ¿Qué ocurre? Pues que, como las universidades no tienen el dinero para mantener tanta optatividad, para mantener a tanto profesorado que se encargara de eso, cuando hicimos la renovación o la modificación del Plan de Estudios, supuso que hubo que quitar muchas cosas y se tuvieron que extinguir muchas asignaturas. Entonces, eso fue una lucha

entre personas y entre áreas de Departamentos. Se pasa mal...” (ED-1, 15/01/20).

Una de las responsables del Equipo Decanal relata este proceso como arduo e incluso cargado de sinsabores, en tanto que se tuvieron que eliminar varias de las Menciones que tenían en ese momento y quedarse con las cinco que establecía el Plan Bolonia, ajustando en este proceso una serie de cuestiones de gran calado, como son:

-Horarios y turnos: Existiendo una amplia mayoría de alumnado que prefería asistir a clase en horario de mañana, pero también de profesorado, que no quería impartir docencia en horario de tarde, llegando incluso a provocar descontentos y enfados por su parte en este proceso, como nos relata la docente:

“Y los de la tarde se enfadaron todos porque no querían estar por la tarde... Los alumnos y el profesorado” (ED-1, 15/01/20).

-Espacios: Ya que, al ser Campus único, deben compartir los espacios las ocho facultades existentes.

-Especialidades y asignaturas de determinadas áreas de conocimiento: En este proceso de reajuste, la docente señala entre las dificultades que se encontraron la falta de financiación para poder mantener determinadas asignaturas en el plan de estudios que se trataba de fraguar en aquellos momentos:

“(...) Pero, si viene ya por ley (porque esto es un título regulado), que tienes que dar estas asignaturas y tenemos este dinero, pues no podemos tener otras. (...) Entonces, ese fue un proceso muy desagradable para negociar asignaturas que se quitaban, que se ponían en plan de extinción y para incorporar otras” (ED-1, 15/01/20).

“Y luego problemas de financiación porque la universidad obligaba, y yo creo que con lógica, que los profesores que eran especialistas en eso participaran. Y aquí eso se veía como que venían a “quitarme mi asignatura”. Y no, tú tienes que ver esto como una globalidad” (ED-1, 15/01/20).

En efecto, con la implantación del Plan Bolonia, se promovieron también las especialidades en los títulos de Grado, abriendo la posibilidad de acceso a profesorado especialista en alguna de las áreas ofertadas en los nuevos planes de estudios, que iniciaron así su labor en la docencia universitaria, como es el caso de este docente de la especialidad de Música:

“Empecé siendo maestro y sigo siendo maestro, afortunadamente. Y luego, después de estar ejerciendo como maestro y de tener la Licenciatura de Humanidades, ya me incorporé a la Universidad. Antes de incorporarme en la Universidad, estuve bastante tiempo trabajando en la Consejería de Educación, como asesor regional y coordinador de todas las cuestiones de

formación en Educación Musical en Andalucía, hasta el curso 1999-2000 que me incorporé a la Universidad, que fue cuando se implantaron los títulos de Especialista en Educación Musical en los estudios de Magisterio. Ya, en la Universidad, hice el Doctorado, y aquí estamos. (...) Estuve como Asociado hasta que después adquiero el Contratado Doctor y ahora estoy pendiente de hacer la titularidad” (EP-1, 14/01/20).

El proceso de implantación, por tanto, en palabras del profesorado, se define como una lucha de fuerzas más que como un proceso ilusionante y dialogado. Entre los principales problemas que se aducen en el proceso de implantación del Plan Bolonia, destacan los de carácter interno, entre el propio profesorado, por encima incluso de otras dificultades como pudieran ser las económicas. Quedaba en manos de las universidades la decisión final de su plan de estudios, con el único requisito de mantener los créditos y asignaturas básicas que estaban estipuladas en el Plan Bolonia:

“Cuando un título es regulado, luego uno tiene que regular más cosas y tiene que dejar cerradas más cosas. Si tú dejas que cada universidad decida ciertas cosas, porque aquí solamente están fijos los créditos básicos, las asignaturas básicas; en el resto, tú puedes hacer lo que te de la gana” (ED-1, 15/01/20).

Pese a que le correspondió a la Universidad la responsabilidad de organizar su plan de estudios, el papel que tuvo el Equipo Decanal en este proceso se define como el de *“meros negociantes”* (ED-1, 15/01/20), tratando de mantener asignaturas que se consideraban históricas en los planes antiguos, reenganchándolas en los nuevos planes de Grado, y posteriormente realizando un nuevo reenganche cuando se realizó la modificación de dichos planes, lo cual es definido por esta docente como una especie de *“intercambio de cromos”*, donde no se pensó realmente en los intereses formativos del alumnado, produciendo incongruencias pedagógicas y organizativas en los nuevos planes de estudios, así como tensiones y enfrentamientos, derivados de intereses personales:

“(...) fue como un cambio de cromos: “Te quito de aquí, te pongo de allí”. “Y luego tú me votas, y luego no sé qué”. “Y luego me peleo contigo...”. Y luego tengo una de un área minoritaria, que hay tres personas, dando por saco todo el día, diciendo que quieren más asignaturas. Y digo: “¿Pero: cómo que quieres más asignaturas si luego no tienes gente en el área para que las dé?”. Esas asignaturas deberían ser, por ejemplo, de DOE. Bueno, pues ahí hay una lucha, y unas peleas, y una cosa que yo es que alucino. Pues eso es lo que ocurre. Entonces, por eso los planes no son lógicos, no piensan en el alumno” (ED-1, 15/01/20).

Fruto de estas luchas de poder y de este proceso de negociación, el profesorado considera que se elaboraron planes de estudios incoherentes y que no respondían, por tanto, a las necesidades reales de los/las estudiantes en formación:

“Y no responde porque, precisamente, cuando se están distribuyendo las materias, elaborándose las materias, y repartiendo la carga horaria, al final no deja de ser sino la resultante de los procesos de negociación que existen entre las diferentes áreas de conocimiento para ver quién tiene más carga horaria” (EP-1, 14/01/20).

5.2. Los planes de estudios en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria según el profesorado

Según el profesorado entrevistado, los actuales planes de estudios no parecen responder satisfactoriamente a las necesidades reales que presenta el alumnado en formación, tal y como nos dice este docente, que participó en la elaboración de todos los planes de estudios de las titulaciones de educación, tal y como él mismo nos cuenta:

“Yo tengo la fortuna de ser de las pocas personas que ha participado en la elaboración de los planes de estudios de todas las titulaciones de mi Facultad. Es decir, yo he estado trabajando en la elaboración del Plan de Estudios de Infantil, de Primaria, de Educación Social, y de Actividad Física y Deportiva. Incluso, en algunos casos, he estado coordinando precisamente la elaboración de ese plan de estudios. Eso no quita que yo reconozca cuál es la realidad, y es que, desgraciadamente, los planes de estudios a nivel general no responden, bajo mi punto de vista y en todos los casos, a las necesidades reales de la formación del alumnado que va a ejercer en el futuro una profesión determinada” (EP-1, 14/01/20).

“Yo creo que el alumnado sale bien preparado, puede ser un 15 o 20% y fundamentalmente, creo que sale bien preparado, a veces a pesar de nosotros” (EP-5, 15/01/20).

En este sentido, se detectan determinadas incoherencias de los planes de estudios, relacionadas con el desempeño profesional de los futuros y futuras docentes de Educación Infantil y Educación Primaria:

“Bueno, ¿es que cómo es posible que desde las didácticas por ejemplo no se le enseñe al alumno a programar cuando eso te lo exigen luego cuando te vas a examinar? Pues en DOE no enseñan, las didácticas específicas no enseñan... Pero, bueno, ¿esto qué es? ¿Tú cómo no les enseñas lo que van a necesitar para su aplicación como maestros para las oposiciones?” (ED-1, 15/01/20).

Parece seguir existiendo una desvinculación entre teoría y práctica en la organización de los planes de estudios, que algunos docentes cambian de motu proprio bajo su concepción de enseñanza-aprendizaje y la necesaria relación que, a su juicio, debe existir entre la teoría y la práctica en las diferentes disciplinas:

“Porque ocurre una cosa... Dentro del plan de estudios, y dentro de los horarios, fíjate tú la consideración que se tiene desde la organización del plan de estudios... Según esa estructura, las prácticas no empiezan hasta casi finales de noviembre y el resto es de teoría. Entonces, yo eso no lo voy a hacer. Por eso, empiezan desde el primer tema haciendo esa práctica de análisis de una información de los medios de comunicación, lo debatimos, pero además se lo devuelvo” (EP-6, 15/01/20).

El profesorado encuentra, por tanto, una evidente desconexión entre las asignaturas y la práctica real y cotidiana que se realiza en los centros educativos donde los maestros y maestras van a desarrollar su labor profesional, cuestión que parece ponerse también de manifiesto por parte de los propios estudiantes y parece provocar su insatisfacción:

“En el caso de las materias, es curioso comprobar y constatar cómo muchas veces, bajo la titulación de “Didáctica de”, lo menos que se hace es “Didáctica de”, sino que se trabajan “contenidos de”. Por lo tanto, cuando realmente luego vamos a lo que es el terreno de juego y dices: “Vamos a ver, el alumnado tiene muchos contenidos..., ¿sabe estructurar, sabe secuenciar, sabe organizar, sabe priorizar esos contenidos en uno u otro nivel educativo, en una u otra circunstancia, ante un tipo u otro tipo de alumnado, en un centro con esta u otras características?”. Por lo tanto, existe un desfase desde mi punto de vista significativo en lo que es la concepción de los planes de estudios y la realidad cotidiana de los centros educativos” (EP-1, 14/01/20).

“Pero la insatisfacción es más por ver que el alumnado sigue quejándose de lo que os planteaba también en relación a que necesitan más prácticas, ellos se quejan de que hay mucha teoría y muy poca práctica, que la teoría se les escurre y no pueden contextualizar la teoría sobre la práctica. Entonces, me parece que es necesario mejorar eso” (EP-4, 14/01/20).

Este desfase entre las asignaturas y la práctica real en los centros educativos se traduce también en la descompensación que el profesorado encuentra en los tiempos de docencia y la asignación de “créditos” de teoría y práctica de sus asignaturas. En este aspecto, se considera que no se atiende adecuadamente a los tiempos y necesidades de la práctica real que comporta la formación inicial de los futuros y futuras docentes, lo cual debería estar en íntima relación con los aspectos teóricos, tal y como explica este docente:

“La carga horaria tendría que estar en función de dos planos: La necesidad de formación en base a la formación inicial que tenga el alumnado para completar esa formación inicial, pero, por otra parte también, la realidad de los centros y la tipología de actividades que se hacen. Dicho esto, nos encontramos con una segunda cuestión y es la concepción (equivocada bajo mi punto de vista) de: o las clases teóricas, o las clases prácticas; o los grupos teóricos o los grupos prácticos. Y para los grupos teóricos no sé cuántos créditos y para los grupos prácticos unos poquitos créditos. Mire usted, si yo

estuviera hablando de otras materias, quizás lo podría entender así, pero el gran error que se comete es intentar homogeneizarlo todo. Dicen no: “Es que hay unos niveles de experimentalidad de las materias”, pues me lo expliquen porque todavía no sé dónde están. Cuando yo estoy trabajando musicalmente con mi alumnado en el desarrollo de capacidades que no son exclusivamente musicales, yo no puedo permitirme el lujo de estar teorizando dos horas seguidas y hacer una actividad práctica, es una aberración. Yo tengo que estar trabajando y haciéndoles ver cómo, a partir del análisis de ese trabajo, de la valoración y reflexión de ese trabajo, estamos poniendo en juego una serie de capacidades, estamos priorizando una serie de aspectos que son fundamentales” (EP-1, 14/01/20).

Se plantea que los planes de estudios tienen un componente político que condiciona su configuración y desarrollo y que está por encima de las necesidades reales de la escuela y, por ende, por encima de las necesidades formativas que deberían atenderse desde la universidad, como indica este docente:

“Quiero decir con ello, que el plan de estudio no nos engañemos, además de ser un título profesionalizador, ya viene marcado por el gobierno básicamente en un 80 o 90%, luego tenemos que ver que la composición de los departamentos, las comisiones de títulos pues esto son cuestiones de mayoría y de políticas que nada tiene que ver con las necesidades reales del alumnado. (...) Entonces, ¿qué son los planes de estudios? Bueno, pues una cuestión de política, no una cuestión de educación real. (...) Con la política universitaria y no tanto con lo que sería de la necesidad real de la escuela” (EP-5, 15/01/20).

En este sentido, el profesorado plantea la necesidad de revisar en profundidad los planes de estudios actuales, tratando de hacer un replanteamiento en función de hacia dónde va la sociedad y las necesidades formativas de los futuros/as docentes de Educación Infantil y Primaria, más allá de aspectos burocráticos que *“en ocasiones coartan determinadas iniciativas”* (ED-2, 15/01/20).

A pesar de que la mayor parte del profesorado entrevistado percibe que los planes de estudios requieren una mejora, su satisfacción al respecto recae, en ocasiones, en su compromiso como docentes, intentando realizar una óptima labor independientemente de las circunstancias, como explica este profesor:

“Mi satisfacción general está en dos planos: por un lado, lo que hay, que yo entiendo que no corresponde en todos los casos a las necesidades que hay y habría que cambiar muchas cosas; y, por otro, la conciencia de intentar hacer lo que puedes hacer, en toda la extensión del término, desde las materias que impartes para contribuir a eso” (EP-1, 14/01/20).

Por otra parte, se pone de relieve la necesidad de regular el acceso a la carrera docente, considerando que las Facultades de Educación se están convirtiendo en receptáculos de estudiantes que se matriculan en los Grados de Educación como

carrera “puente” hacia otras profesiones, o por no haber podido acceder a otras carreras, pero sin una motivación clara ni, a veces, unas aptitudes adecuadas para la docencia:

“Hay un problema muy serio con respecto a quien entra en estos estudios y es que, como el campo está abierto a cualquiera termina siendo, y con perdón de la palabra, un sumidero. Entonces, aquí te encuentras a mucha gente que bueno, está aquí pues porque mejor aquí que en su casa” (EP-5, 15/01/20).

Al respecto, y en relación también con el desarrollo de competencias profesionales en los nuevos planes de estudios, se pone de manifiesto también la necesidad de una adecuada selección de estudiantes que acceden a la carrera docente:

“(…) La selección no tiene nada que ver con la nota. La selección tiene que ver con una buena entrevista, en la que tú veas que la gente tiene claro hacia dónde va a dirigir sus intereses y su vida. (...) En Finlandia, precisamente, lo que hacen es que la selección del alumnado que se van a dedicar a la enseñanza, es tan fuerte como a la que aquí tenemos para los grandes títulos. (...) Si el alumnado está mejor seleccionado, si el alumnado no es tan numeroso, tú me preguntas: ¿Crees que el alumnado sale bien preparado? Si tuviésemos en vez de 200, tuviésemos 40 o 50, te diría, sí. ¿Por qué? Pues, en primer lugar, porque partimos de la idea de que ese alumnado, todo ese alumnado, tiene muy claro a lo que se va a dedicar, desde que entra hasta que sale. Y, por lo tanto, su objetivo lo tiene muy claro, el mismo que tiene un médico. Esa gente es de carácter vocacional. Quiero decir con ello, yo puedo tener una nota magnífica, pero si veo una gota de sangre y me mareo, no entro. (...) Quienes pierde son los niños. No es el maestro o la maestra, que también, aparte de la salud psicológica” (EP-5, 15/01/20).

En este sentido, se pone en evidencia que, junto con la demanda de más práctica por parte del alumnado, también se pone de relieve las características del alumnado que accede a la formación inicial de docentes, siendo un alumnado al que le cuesta leer y entender lo que lee según el profesorado, destacando este aspecto como una dificultad para el desarrollo de las asignaturas y de los propios planes de estudios, como nos explica esta docente:

“En su formación inicial, en su mayoría, te dicen que quieren más práctica, no quieren leer; en cuanto les das un artículo que tenga un vocabulario más específico de lo que es el ámbito de la Didáctica o de educación, pues ya se retrotraen. No saben que hay unos diccionarios, un Google, etc., donde tú puedes perfectamente saber qué significa ese concepto y luego, lógicamente, interpretarlo. Entonces, yo venía viendo algo que me preocupaba, por un lado, cómo evoluciona el aula de Infantil y, por otro lado, cómo están evolucionando los estudiantes de formación inicial, con ese tipo de demanda y, al mismo tiempo, cómo vamos desgajando el profesorado entre la teoría y la práctica, cómo se nos va yendo (...)” (EP-6, 15/01/20).

No obstante, la idiosincrasia de los grupos varía, encontrando esta docente tres tipologías de alumnado en el Grado de Educación Infantil: por un lado, estudiantes que están en esta carrera porque no han podido acceder a otra; por otro lado, estudiantes que vienen de un módulo previo de formación en Educación Infantil de carácter eminentemente técnico y que, por tanto, traen una visión sesgada de qué significa ser maestro/as; y, por último, estudiantes que muestran actitudes y aptitudes muy positivas hacia la función docente y se entusiasman con esta labor:

“Hay un porcentaje muy elevado que están porque no han podido hacer otra cosa. Y luego hay un porcentaje de estudiantes que vienen de Formación Profesional, del Módulo de Técnico en Educación Infantil. Allí reciben una formación técnica, como bien se dice. Y es lo que yo les digo: “Vuestra labor como técnicos, no va a ser la misma que vuestra labor como docentes, donde tenéis que tomar una serie de decisiones a la hora de planificar la enseñanza como graduados”. Y eso cuesta, vienen muy resabiados y muy deformados en la parte técnica. Y, sin embargo, luego, en otro de los grupos, me he encontrado con un porcentaje muchísimo más elevado de gente que ama la educación, no saben bien cómo hacerlo, porque en principio no sabían bien cómo hacerlo, pero aman, se entusiasman” (EP-6, 15/01/20).

6. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN

6.1. Imagen de infancia

Las estudiantes comparten una imagen de infancia exploradora y vivaz, aunque dependiente del adulto. Se alude así al niño o niña que juega y que siente curiosidad, pero también al niño o niña que necesita de nuestra atención:

“A los niños les gusta jugar, pero también les gusta que los docentes nos intereseamos por sus juegos, por ver que nos gusta lo que ellos hacen y a mí también me gusta jugar con ellos [...] están jugando de alguna manera y les dices, mira pues también podrías hacerlo así y le abres como más campo para que vean” (EA-4, 15/01/20).

Se detecta, también, cómo las maestras en formación han construido cierto pensamiento crítico en torno a la escuela y cómo afecta al desarrollo natural de los niños y las niñas:

“El ser humano es curioso por naturaleza, o sea, sabes algo y quieres saber más y más y más. ¿Por qué eso se priva? ¿Por qué de repente una persona dice: pues no quiero saber nada de nada y se margina y se aísla y... y a tomar viento todo? Porque, o bien no se le ha dado la confianza o bien no se le ha tratado como se le debería tratar a esa persona” (EA-5, 14/01/20).

6.2. Imagen de docente

Los principales motivos por los que las estudiantes entrevistadas decidieron estudiar Educación Infantil y Primaria son el interés por los niños y niñas, así como la familiaridad con la profesión:

“Mi prima siempre ha trabajado en una guardería y a mí me gustaba mucho. Y pensé, esto me gusta. Y también porque me gustan mucho los niños” (EA-4, 15/01/20).

“Tengo mucha paciencia, que me gustan mucho los niños, considero que tengo tacto con los niños, me gusta innovar, no me cuesta seguir investigando, no me supone un esfuerzo preparar cosas para ellos” (EA-5, 14/01/20).

La imagen de docente va unida a cualidades tales como la transparencia, la serenidad, la capacidad de adaptación, el amor, la generosidad, el dar. Un docente, en definitiva, que es protagonista, que ofrece mucho, que se entrega en cuerpo y alma a las necesidades de los niños y las niñas:

“Me representa un árbol con sus frutos porque considero que yo soy el árbol que tiene esas raíces que ha ido construyendo a lo largo del tiempo porque las raíces no salen todas desde un primer momento, las raíces se van abriendo poco a poco con el tiempo. Sería pues eso, todos los aprendizajes, los valores que yo tengo como persona y luego los frutos serían como esos niños que vienen a mí, a mi vida y que, a través de mis raíces, de mi alimento pues los voy alimentando a ellos y los voy haciendo crecer como persona. Claro, obviamente todos los frutos no son iguales, unos son más pequeños, más redondos, otros más...” (EA-1, 13/01/20).

“El azul representa mi lado mindfulness. En el mindfulness, el color azul es como la serenidad [...] también es el color del agua, ¿y qué simboliza el agua? El agua simboliza la serenidad por un lado y la transparencia por otro, la vida por otro y sobre todo la capacidad de adaptación. La flexibilidad. Claro, y el corazón pues bueno, porque yo soy así, soy un amor de persona (con tono jocoso)” (EA-5, 14/01/20).

Asimismo, cabe destacar que las maestras en formación entrevistadas tienen muy arraigada la idea de vocación, por encima de la profesionalización. En este sentido, son críticas hacia todas aquellas personas que entran en la carrera y no tienen el interés o actitud natural que ellas consideran necesaria para ejercer la docencia:

“El problema también de educación es que se mete mucha gente que no le gusta la carrera y al final, impides a gente que sí le gusta que avance [...] como yo pienso bastantes pocos [...] veo gente de mi clase súper tradicional y no me entra en mi cabeza... Pero bueno, cada uno es como es, cada uno tiene su forma de ver las cosas. Yo soy de la opinión de que esos docentes se deberían echar a un lado y dejar... porque al final, todo el mundo se piensa que cualquiera vale como profesor y cualquiera no vale como profesor. Igual que un médico no puede ser cualquiera que no tenga vocación, pues yo creo

que la educación es igual. Y el problema es que está muy mal reconocido eso” (EA-3, 15/01/20).

“Me gusta y veo que sirvo en todo lo relacionado con la educación especial, que hay gente que por ejemplo no... pues no se ve capacitado, pues yo por ejemplo, pues sí [...] que tampoco estoy de acuerdo con las oposiciones, pero bueno... eso es ya otra historia. Test psicológicos a la gente [...] Una compañera a la que lo saca todo diez... esa que dices que es fantástica [...] porque lo saca todo diez y que seguro que saca las oposiciones en cero coma, le salió en el test de técnicas de estudio que hicimos en clase que tiene mala leche [...] Imagínate si le hacen uno específico de personalidad ¿Qué no va a sacar? Si es una... es mala. Es que es mala. Es mala compañera, mala persona... No te ayuda, si puede encima te machaca, aunque ella no gana nada machacándote, pero si puede, te machaca... Todo diez. Puede dime tú a mí ¿Cuántos no de colarán de esos?” (EA-5, 14/01/20).

“Hay mucha gente que está implicada con la labor docente y tienen de verdad vocación. Es verdad que hay cuatro o cinco que tú dices, hijo mío, no. Pero la mayoría sí. Yo los vería como docente ya en un aula” (EA-1, 13/01/20).

6.3. Imagen de escuela

6.3.1. Las funciones de la escuela

Las estudiantes comparten una imagen de escuela con función socializadora, formadora y transmisora de normas, conocimientos y valores, complementaria a la educación recibida en casa:

“Yo pienso que la escuela es la segunda parte del aprendizaje... el segundo lugar donde los niños aprenden. Porque es verdad que donde ellos nacen, es en su casa, en su hogar, con la familia. Entonces, a partir de ahí es donde empiezan a formar un aprendizaje. Pero la escuela, lo que ayuda es a dar como una visión más objetiva de lo que es el aprendizaje [...] Te enseña a vivir en una sociedad en la que vas a estar rodeada de gente que se supone que va a compartir los mismos ideales culturales que tú [...] Entonces, la escuela en general es como un lugar donde te está guiando hacia lo que vas a vivir tú en un futuro” (EA-2, 14/01/20).

“Lo principal de la educación parte de las familias... Entonces, si tú no has educado a tu hijo en casa, pues por mucho que yo esté de lunes a viernes equis horas con ellos, no puedo conseguir gran cosa en cuanto a comportamiento y demás. Pero veo la función de la escuela como formación de ciudadanos, yo que sé... formación en cuanto a la cultura y todo eso [...] Yo soy de la opinión de que la educación... en la escuela se aprenden muchos valores” (EA-3, 15/01/20).

“La educación de los niños no es solamente lo que se imparte en clase, sino también que todo eso sea continuado en casa y que después, todo eso, sea una unión entre todos” (EA-1, 13/01/20).

No obstante, también destacan su labor como lugar de encuentro y establecimiento de relaciones sociales:

“Te ayuda a relacionarte con los demás, a favorecer la relación con los demás, no te quedas tú solo, no te aíslas, estás con todo el mundo... Te ayuda a socializar, a conocer tu sociedad también, porque estás viviendo una cultura, a lo mejor tus padres son de otra cultura y estas aquí por motivos ajenos. Entonces, está bien que conozcas también tu entorno, que conozcas cómo te puedes relacionar con ellos, cómo se relacionan ellos contigo, o cómo te puedes expresar” (EA-2, 14/01/20).

Sin embargo, también existe una mirada crítica hacia la escuela y sus funciones, llegando a ser descrita como un lugar donde se “guardan niños y niñas”, en la que el aprendizaje es algo realmente secundario:

“Por la experiencia que he tenido cuando era niña y en los colegios en los que he estado de prácticas... [...] La función sería la de guardar a los niños. Guardar a los niños, básicamente es eso. Que estén en un sitio mientras los padres trabajan y sí, pues se les enseña pues lo que se les ha venido enseñando y de la manera que se les ha venido enseñando, siempre. Con gritos, con libros de texto, etc. Y bueno, cosas así” (EA-5, 14/01/20).

6.3.2. La metodología educativa

A lo largo de las entrevistas, las estudiantes describieron la metodología que habían experimentado en las escuelas como estudiantes, pero también aquella que les gustaría incorporar dentro de sus clases.

6.3.2.1. Crítica a la metodología tradicional

Nos encontramos, entonces, que las críticas a la metodología tradicional fueron unánimes. Todas las maestras en formación hicieron alusión al aprendizaje autoritario y directivo que habían experimentado en la infancia y que todavía continuaban percibiendo en las escuelas actuales durante sus prácticas. De esta manera, hablaron del aprendizaje pasivo, a través de las fichas —incluso en aquellos centros que parecían tener un tipo de proyecto más innovador— y de cómo los profesionales de la educación tenían que recurrir a los gritos para “imponerse”:

“Las fichas se tratan en todos los colegios... bueno, en muchos colegios, en todos los que yo he estado y se hacen como algo natural [...] los niños se tiran cuatro horas haciendo fichas y al final se aburren. Yo he tenido niños que en las prácticas me han dicho: “seño, es que me duele la mano, es que no puedo seguir”. Pero “¿Cómo vas a poder seguir, si estás con fichas?” Es que es

normal [...] he tenido prácticas en colegios que trabajaban por proyectos entre comillas, pero no eran proyectos, eran fichas” (EA-2, 14/01/20).

“Los que se sentaban en primera fila siempre me decían, pero maestra, grítales que, si no, no te van a hacer caso. Y les digo: mira, es que yo no tengo por qué gritar, digo: igual que tú estás viendo que se están portando mal, ellos también lo acabarán viendo. Y se acababan callando al cabo de un rato (risas), pero se acaban callando, ellos solos. Sí, sí. Pero me llamaba la atención eso, que los mismos alumnos me dijeran: pero grítales, regáñales. Si no, no van a parar. Y yo (risas), pues ya pararán [...] Están acostumbrados a la mano dura, y es que hasta te lo piden. Increíble, te piden que les grites (risas). Asocian profesora con gritos. No, y además, es que en el centro y esto me llamaba mucho la atención, lo puse en el cuaderno de prácticas, lo puse. Todos los maestros o casi todos, habían hecho un curso, con esto de formación continua para aprender a hablar con el diafragma. Aunque ellos, cuando lo decían, no decían que era para aprender a hablar con el diafragma, era para aprender a gritar con el diafragma (risas). Y yo, ¿en serio habéis hecho un curso para aprender a gritar? (risas) De verdad, o sea. Y lo puse también en el cuaderno de prácticas. ¿En serio? ¿En qué punto estamos?” (EA-5, 14/01/20).

6.3.2.2. Identificación con principios metodológicos humanistas

En este sentido, las estudiantes compartieron su propia visión metodológica, mostrando su oposición hacia el mero aprendizaje memorístico, característico de la educación tradicional:

“Hay que favorecer el aprendizaje significativo, porque cuando se aprende a partir de aprendizaje memorístico u otro tipo de aprendizaje que no es significativo, el niño lo olvida” (EA-2, 14/01/20).

De esta manera, defendieron el aprendizaje personalizado, que invite al alumnado a participar y parta de sus necesidades e intereses:

“Creo que también es importante que los docentes sean conscientes de cómo son los niños. De conocer a tus alumnos y llevar a cabo actividades que sean acordes a ellos [...] yo intento preguntarles a ellos cómo se sienten y qué les gusta hacer y a partir de ahí intentar llevarlos a lo que yo quiero que aprendan. Entonces, es como tener en cuenta lo que yo quiero hacer con ellos y a la vez partir de sus intereses, más que nada para que no pierdan la concentración y les llame la atención [...] hacerles primero unas preguntas de introducción, que ellos partan de sus ideas, que investiguen también [...] es verdad que cuando ellos son los que están investigando en el entorno, o los hacemos partícipes de lo que estamos haciendo les llama la atención, están más atentos, tienen más predisposición a participar y además, ayuda a que los demás también se integren, porque a lo mejor si hay niños que están más dispersos pues piensan: anda, si ellos lo están haciendo yo también quiero” (EA-2, 14/01/20).

“Yo creo que los niños no aprenden si no tienen alguna inquietud inicial [...] aprendiendo de manera manipulativa que es algo muy significativo para los niños [...] es algo que me parece muy interesante, porque los niños todo lo que sea manual es muy significativo y les gusta bastante” (EA-1, 13/01/20).

Las maestras en formación hablaron, así, de la importancia del aprendizaje en contextos reales, fuera de las cuatro paredes del aula:

“Yo me siento identificada con una docencia que no solo sea en clase, sino también de salir fuera, de observación directa” (EA-3, 15/01/20).

“También me parece muy interesante que los niños no solo aprendan en el aula, sino también [...] en la naturaleza, en situaciones de la vida cotidiana [...] porque luego, pasa muchas veces que cuando estás en el aula enseñas algo y cuando el niño sale de ese contexto no sabe desenvolverse. Entonces, me parece importante que salgas del aula y contextualices el aprendizaje y los niños sepan desenvolverse realmente, que sean significativos [...] todas aquellas actividades que hacemos en papel, pues hacerlo de manera significativa en la naturaleza o de manera manual o fuera del centro. Un cuento, por ejemplo, en vez de contarlo en el aula, pues salir a los exteriores y relacionarlo también. Si es un cuento de la naturaleza, pues relacionarlo, teatralizarlo [...] Si están trabajando con masa, la masa también se puede utilizar para muchas cosas, la alimentación, hacer figuras, las matemáticas, para la lengua, para todo...” (EA-1, 13/01/20).

En esta línea, también hicieron alusión a la importancia de la educación emocional y la educación en valores:

“El desarrollo emocional es muy importante, no solo es importante el que los niños aprendan contenidos, sino también psicológicamente estén preparados para todo lo que conlleva su vida, el desarrollarse como personas” (EA-1, 13/01/20).

“Sobre todo, trabajar valores con los niños, el respeto [...] tiene que levantar la mano. Tienen que tener el respeto tanto por el docente como por el resto de sus compañeros” (EA-4, 15/01/20).

“Inculcar valores [...] Los valores, las emociones, que sepan gestionarlas. Porque claro, nos centramos mucho en los contenidos, pero: ¿Y las emociones? Luego todos con depresión porque me ha dejado el novio o la novia. Claro, no lo saben gestionar. Pero si es que esto es básico” (EA-5, 14/01/20).

Pero, sobre todo, las estudiantes destacaron la importancia de promover aprendizajes útiles, holísticos y aplicables en la vida cotidiana:

“Si están trabajando con masa, la masa también se puede utilizar para muchas cosas, la alimentación, hacer figuras, las matemáticas, para la lengua, para todo...” (EA-1, 13/01/20).

“Es divertido, cocinar y tal. Les sirve para el día de mañana, les da autonomía y tal. Les ayuda a organizarse, luego pueden, por ejemplo, calcular medidas, el lenguaje, la ortografía, si escriben una receta o si la publican o si llevan un diario de la tarea. Para muchas cosas [...] Pues allí pillas y les dices: se trabaja esto, trabajo en equipo, cálculo de matemáticas, la música, tienen que tener buen oído y calcular los tiempos mentalmente. Encima, inconscientemente lo tienen que hacer, que eso también crea conexiones neuronales y es muy buena. El lenguaje hablado, la oralidad, se trabaja la oralidad, la literatura, la expresividad, si algún niño tiene problemas de vergüenza, la introversión, si es muy introvertido, pues eso también le ayuda a expresarse a perder la vergüenza, el miedo. Es muy importante. [...] Las finanzas ¿Por qué tanta matemática? Pero ¿Por qué no me enseñas contabilidad? Pero, si son números igual. Más fácil y encima me sirve. Que luego a uno se le da muy bien y quiere hacer matemáticas... Pues que haga matemáticas. Pero lo que te va a servir en el día a día son las finanzas. Hay muy poca cultura financiera en este país. Eso es así. En otros países hay más. ¿Por qué? Porque empiezan con la economía, con la filosofía también es importante. El arte. Ahora parece que lo quieren quitar... En fin. Es que es horrible” (EA-5, 14/01/20).

6.3.2.3. La necesidad de innovar

Las participantes describieron la innovación como aquellas prácticas educativas alejadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje rígidos y estáticos tradicionales, especialmente, de las actividades que se realizaban a través de las fichas, el papel y el lápiz. La definen, así, como una manera de ejercer la profesión en la que prime la actualización de conocimientos recientes sobre lo educativo, la búsqueda de sentido de lo que se hace y la flexibilidad:

“En el contexto educativo yo pienso que innovar, en rasgo generales, es hacer cualquier cosa que no se haga con fichas, porque las fichas se tratan en todos los colegios [...] Yo pienso que la innovación, no es simplemente utilizar las TIC, utilizar ordenadores... Es llevar a cabo actividades que a lo mejor tengan que escribir o que tengan que hacer algo, pero partiendo de sus intereses y partiendo de temas que a ellos les gusten. Entonces, a lo mejor quieres enseñarles las letras y no tienes que estar haciendo una cartilla Rubio. Pueden escribirle una carta a Papá Noel. Entonces, aunque no sepan escribir, que a lo mejor busquen información, que en casa le ayuden a buscar información, que se traigan las palabras escritas o se las ponemos nosotros escritas” (EA-2, 14/01/20).

“La innovación es estar al día de las circunstancias, adaptándote. Siendo camaleónico. Es adaptarse a los tiempos, al entorno. Para mejor, nunca para peor, que a veces... dices sí, han pasado años, pero parece que estamos peor

que antes, yo que sé. Como que la sociedad no es capaz de aprender de los errores, en fin... El tener en cuenta las emociones sí, para mí sería fundamental que hubiera cambio en los criterios de evaluación, por supuesto, pero también en lo que se enseña ¿Por qué tengo que aprender historia sí o sí? Pónmelo como una optativa, qué se yo” (EA-5, 14/01/20).

La innovación se considera, por lo tanto, una práctica necesaria para favorecer la educación de los niños y las niñas:

“Necesario es, totalmente, pues yo creo que aparte de romper con todo aquello que vemos en la educación que es la problemática... Yo creo que plantear la metodología o nuevas formas de trabajar con el alumnado que sea realmente relevante, pues es verdad que muchas veces dices, uy, esta metodología es súper interesante con los niños, pero realmente ¿le sirve de algo? O ¿le es significativa? La verdad que es difícil, porque es verdad que durante nuestra vida como alumnos se nos ha enseñado de una manera tradicional, entonces es difícil tener el pensamiento de la innovación, porque tenemos una idea anterior y es difícil romper con eso. Entonces, innovadoras, pues todas aquellas actividades que hacemos en papel, pues hacerlo de manera significativa en la naturaleza o de manera manual o fuera del centro. Un cuento, por ejemplo, en vez de contarlo en el aula, pues salir a los exteriores y relacionarlo también. Si es un cuento de la naturaleza, pues relacionarlo, teatralizarlo” (EA-1, 13/01/20).

Asimismo, las maestras en formación evidenciaron sentirse muy interesadas en las prácticas educativas innovadoras, conociendo algunas metodologías y centros educativos que las aplicaban:

“Me siento muy identificada con la pedagogía Freinet, me gusta mucho toda la pedagogía Freinet, de Montessori también [...] Me gusta el trabajo por rincones, cosas así” (EA-3, 15/01/20).

“Me gusta la metodología por proyecto. El Clara Campoamor, que es un colegio que está en Huéscar, es muy innovador en ese sentido. Las maestras se implican un montón con los niños [...], yo trabajo en otro, por las tardes, que es el Maestro Padilla. Ese colegio trabaja por proyectos, pero completamente por proyectos y yo no he visto ningún colegio que trabajen tan bien los proyectos como ellos, porque además implican a todos los alumnos, los niños aprenden de todos y a lo mejor llegas y te dicen: “Seño, hoy he hecho esto y he aprendido tal”. Entonces, a lo mejor tratan los proyectos de una forma más personal para los niños de forma que ellos aprendan. A lo mejor lo sacan de excursión a museos, porque también han hecho artículos sobre una excursión en la que fueron a un museo arqueológico... Entonces, yo pienso que en ese sentido este colegio es súper innovador porque trabaja por proyectos, pero por proyectos, bien. Porque yo he trabajado en colegios, o sea, he tenido prácticas en colegios que trabajaban por proyectos entre comillas, pero no eran proyectos, eran fichas. Entonces, en este colegio sí que sé a ciencia cierta que

trabajan por proyectos [...] A mí me gustaría trabajar por proyectos. Yo soy consciente de que los proyectos suponen un trabajazo para el docente porque tienes que programarlo todo, tienes que tener en cuenta todas las ideas de todos los niños y todo lo que puede surgir en el aula, pero aun así pienso que es una metodología que además que les llama la atención, van a aprender, van a investigar, van a aprender por descubrimiento” (EA-2, 14/01/20).

“Pues, por ejemplo, Montessori, ¿Cuál más? En Barcelona es que hay muchas... Yo es que, por ejemplo, soy de allí. Allí hay un colegio, por ejemplo, que se llama Escola Congrés Indians y te explico, no es Montessori, pero es como similar. Los profesores siempre están a la altura de los niños, nunca están arriba, es decir, se sientan a la misma altura que los niños, tienen los niños libertad para todo. Si quieren salir al patio, pues salen. Luego, el trabajar por proyectos también me gusta. Aprendizajes Basados en Proyecto” (EA-5, 14/01/20).

6.3.3. El papel de las familias

Las maestras en formación comparten la idea de que la unión familia-escuela es imprescindible. En este sentido, destacan que la educación se inicia en la familia y que la esta debe complementar la educación que se le ofrece a sus hijos e hijas en las escuelas. De esta manera, se defiende la asidua y mutua comunicación, lo que permitirá conocer la situación del alumnado y tenerlo en cuenta durante los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“El docente debe conocer, tanto al alumno, como a la familia [...] porque si en la familia hay algún problema, eso va a repercutir en el alumno y va a repercutir en la clase. Es decir, en su forma de expresarse en el aula o en su atención. Entonces, tienen que estar en total comunicación para que la docente sepa lo que le pasa al niño fuera del aula y además que pueda actuar en consecuencia. Si por ejemplo [...] tiene un nuevo hermanito y, el niño, a lo mejor no se lo esperaba, pues a lo mejor sí que necesita que esté arropado por los demás compañeros, que alguien que tenga un hermanito explique: pues mira yo también tengo un hermanito y a mí me ha pasado esto” (EA-2, 14/01/20).

“Yo creo que las familias son un punto muy importante para el aprendizaje de los niños, porque luego al final, cuando se van de las seis horas de clase, el resto de tiempo que pasan es con la familia y la educación de los niños no es solamente lo que se imparte en clase, sino también que todo eso sea continuado en casa y que después, todo eso, sea una unión entre todos” (EA-1, 13/01/20).

“Si en la escuela tenemos un tipo de educación y luego llegan a casa y es todo lo contrario... pues claro, no sirve para nada todo lo que trabaja en clase, sobretodo, yo eso lo veo en los niños que están en un aula específica o en un aula TEA que muchas veces trabajas mucho con ellos y luego, si llegan a casa

y no sigues esos hábitos... Nos vamos de puente y no siguen con esos hábitos, luego, todo lo que has trabajado no te sirve para nada...” (EA-3, 15/01/20).

“Muy importante, también, porque tú les puedes enseñar algo, pero si luego en la casa la familia no lo refuerza o trabaja, el niño no te hace caso, luego lo olvida y entonces no te sirve de nada” (EA-4, 15/01/20).

En esta línea, las docentes en formación también consideran fundamental que las familias colaboren, de alguna manera, en el centro educativo, siendo un apoyo dentro del aula o asistiendo a algunas dinámicas dentro de la clase:

“Es verdad que muchos padres trabajan. Hoy en día, los dos incluso. Pero, de alguna manera, que estuvieran implicados en el día en el aula. A mí, por ejemplo, como docente, que todos los días me visite un padre para apoyarme en alguna actividad, o alguna cosa de esta no me molestaría, porque lo considero totalmente necesario. Es decir, también la familia, muchas veces, cuando no comparten tiempo en el aula con sus niños, no comprenden la realidad que hay en el aula, y muchas veces los niños en el aula se comportan de manera diferente que en su casa. Entonces, una vez que los padres comparten tiempo en el aula, comprenden muchas cosas... “Ah, pues mi hijo, cuando socializa con compañeros es un poco problemático, pues en casa hay que fomentarle un poco lo que es el trabajo cooperativo, la amistad o cosas así”. Yo creo que la familia es fundamental en el aula y en el día a día no solamente en el día de Andalucía” (EA-1, 13/01/20).

“Sí, yo eso lo considero maravilloso. La verdad, lo considero genial. Lo primero, porque los niños ven que los padres están implicados en que ellos aprendan y quieren que ellos aprendan. El año pasado, yo lo experimenté en el día del libro. Una madre fue a contar un cuento y la niña estaba: “Uo, mi madre, mi madre está contando el cuento”. Entonces, claro, realmente les da protagonismo a los niños, los padres ven que sus hijos están implicados en su aprendizaje y además los padres pueden ver qué se hace en clase. Entonces, no es simplemente que el niño me ha dicho, es que yo estoy viendo qué se hace en el aula. Entonces, estoy viendo que mi niño está aprendiendo, está desarrollándose. Y, además, es una forma de que también el padre tenga un feedback con la maestra, y le diga, pues mira, me parece bien lo que estás haciendo o en el caso contrario, no me parece bien, yo pienso que podrías hacerlo así. Entonces la maestra, como especialista, lo puede valorar y tal, pero yo pienso que es importante” (EA-2, 14/01/20).

“A ver... yo soy partidaria de que la familia debe de participar bastante en la escuela [...] participar también dentro del aula, que se puedan hacer talleres en los que puedan participar las familias. Eso hace que los niños se sientan más cercanos...” (EA-3, 15/01/20).

“Colaborativo, sobre todo. Deben ayudar en todo y cooperar todo lo posible [...] En cuanto a las actividades, si necesitas ayudas de los padres, pues que

intenten participar. Todos no, porque hay muchos casos que no podrían, pero que intenten participar de cualquier modo. Si, por ejemplo, la madre o el padre están trabajando y no pueden, pues incluso la abuela, algún primo. Hermanos, pues si pueden, porque no tienen nada, pues también” (EA-4, 15/01/20).

6.4. Proyección metodológica: La docencia a la que aspiran

Durante las entrevistas, las participantes tuvieron la oportunidad de proyectar su futuro como docentes y compartir aquellas prácticas a las que aspiraban, al menos, de manera declarativa.

6.4.1. La metodología que desean llevar a cabo

En lo que respecta a la metodología, las maestras en formación alejaron su discurso de la pedagogía tradicional, haciendo alusión a la escuela activa, dinámica y participativa:

“A mí una que sea dinámica, sobre todo dinámica [...] Me gustaría, sobre todo, por proyectos y según los intereses de los niños, trabajar por proyectos [...] Sí, equilibrar la balanza para que los niños puedan aprender, pero no sea algo impuesto 100% porque si no... no les gusta” (EA-4, 15/01/20).

“Yo, por ejemplo, trabajar con los libros de texto no soy muy partidaria, no tampoco eliminarlos... pero muchos padres, eso, por ejemplo, no lo entienden...” (EA-3, 15/01/20).

Asimismo, las participantes defendieron la evaluación continua, basada en la observación y en el registro diario. Todas ellas destacaron, además, la falta de sentido de una nota numérica, al menos, como estrategia exclusiva de calificación. En este sentido, se muestran partidarias de la evaluación cualitativa:

“Creo que haría falta una evaluación continua [...] Los niños, a la hora de enfrentarse a alguna prueba, son un poco más inseguros, son más nerviosos [...] y por eso no hay que ponerles un cero [...] Si, por ejemplo es una prueba de matemáticas y a lo largo del curso ha ido desarrollando el concepto de matemáticas de manera adecuada y luego del examen o de la prueba o de la evaluación de las matemáticas está más nervioso o ha tenido una situación problemática en casa o se encuentra triste por cualquier cosa... pues yo creo que hay que valorar todo lo anterior. Por eso, defiendo que tiene que ser una evaluación continua [...] Me basaría en la observación y en el registro de todo aquello que vaya viendo... Pues mira, María, hoy ha salido y ha definido muy bien este concepto, ha sabido desempeñarse muy bien en esta gestión. Creo que llevaría una ficha de cada niño y en cada área la iría apuntando” (EA-1, 13/01/20).

“Pienso que es súper importante la observación de los niños, tener en cuenta su evolución y, además, tenerlo todo apuntado en un diario. Entonces, el diario

que sea como una extensión del docente porque es donde vas a saber: “el día tal este alumno se ha peleado con tal, el día cual le pidió perdón y ahora son amigos...”. Entonces, es como una evolución que tienes por escrito y que si un padre o algún familiar viene a dar queja de lo que está pasando porque su niño se ha peleado con tal, le dices: “mira no, tu niño se ha peleado con tal pero luego se han reconciliado, ha pasado tal...” Entonces, es como una forma también de ir recopilando información de todos los alumnos pero sin ponerle una nota. “Hoy este niño se ha portado de 10”, “este niño se ha portado de siete”, pues no... porque ¿Qué es un siete? O sea, en Educación Infantil sobre todo, que los niños un día están de una forma y al día siguiente de otra... [...] Sí, exactamente. Cualitativa. Completamente continua, porque los niños van cambiando al mismo tiempo que van avanzando en el curso” (EA-2, 14/01/20).

“Yo soy partidaria de la observación directa. Para mí, un examen, no lo es todo. Porque, además, yo me fijo en mi trayectoria educativa y yo en los exámenes me ponía muy nerviosa, no era capaz de decir... entonces, si yo miro mi trayectoria educativa, pues sería muy hipócrita si ahora cojo y como docente pues me ciño nada más que a exámenes, a trabajos, pues eso no va conmigo, yo soy... me gusta mucho la observación directa porque también se aprende mucho, ya no solo que puedes ver lo que saben los niños, sino que también aprendes tú mucho de cómo evaluarlos y eso [...] Yo, desde el primer momento, empezaría con una evaluación continua, para ver el progreso de los niños y finalmente, cuando llegue el final de curso, haría un pequeño informe, redacción o lo que tú quieras sobre el progreso, y que los padres puedan ver el progreso que ha tenido su niño en esos momentos” (EA-4, 15/01/20).

6.4.2. El rol docente con el que se identifican

Las maestras en formación se identifican con un rol docente guía, orientador, acompañante o facilitador que promueve la participación de sus estudiantes. A este respecto, encontramos que en diversas ocasiones se mostraron reticentes a la idea de situarse frente al grupo de manera autoritaria, pues consideran que la mejor manera de aprender es construir una relación con mayor horizontalidad:

“Creo que es un proceso de enseñanza aprendizaje en el que tú te sientas incluido con ellos, aprendiendo con ellos y demás, yo creo que eso también hace mucho para los niños. Que no te vean como una figura de autoridad... Interactuando unos con otros. Yo creo que así se aprende mucho” (EA-3, 15/01/20).

“Al docente, no lo he puesto ni arriba, ni abajo, he intentado ponerlo un poco en el centro para que no haya jerarquía porque el docente realmente, está aprendiendo a la par que están aprendiendo los niños. Entonces, es como que está alrededor [...] Estamos todos juntos en el aprendizaje, porque igual que aprenden ellos, aprendo yo. Entonces, con esto he querido decir que al igual que yo he podido expresarme como docente y explicarles, ellos también tienen que dar su opinión. Porque además, es verdad que cuando ellos dicen lo que

piensan, los demás, muchos, la mayoría piensan igual que esa persona, entonces: “ah, pues yo pienso que es lo mismo”. Entonces, además también creo que es bueno que ellos digan lo que piensan y los demás vean que son capaces de expresarse” (EA-2, 14/01/20).

En esta misma línea, también se identifican con un docente reflexivo, que cuestione sus prácticas e incluso solicita una opinión constructiva sobre su labor a los estudiantes:

“Para mí es muy importante la reflexión como docente, también pienso que es muy importante que le preguntemos a los alumnos, pues... además de autoevaluarnos como docentes, que nos evalúen también los alumnos y nos digan nuestros pros y nuestros contras porque yo creo que eso también ayuda mucho, porque muchas veces las críticas se toman muy a la defensiva, en vez de tomárselas como una manera que invite a cambiar o aprender [...] y de la autoevaluación también, que muchas veces, pues dices, si lo estoy haciendo así es porque es la mejor forma de hacerlo, no se hacerlo mejor. Pues no, siempre... pues tenemos que estar abierto a cambiar un poco...” (EA-3, 15/01/20).

“Analizarse a sí mismo que muchos tienen el ego aquí ¿eh? Y no bajan de ahí y no bajan” (EA-5, 14/01/20).

6.4.3. Los espacios educativos que quieren crear

El espacio ideal en el que aspiran trabajar es un claro reflejo de la metodología y rol docente que les gustaría asumir cuando ejerzan: espacios luminosos, acogedores, cálidos, amplios, con divisiones que faciliten el juego, mesas dispuestas en círculo o en grupo, etc.:

“Yo he situado las mesas de los alumnos, así, en forma de círculo y yo me he dibujado así, un poco más grande, pues por identificarme un poco más, pero incluyéndome entre ellos” (EA-3, 15/01/20).

“Yo creo que en un aula de infantil no podrían faltar los rincones, yo creo que son fundamentales [...] lo principal es que haya espacio porque a veces te encuentras con aulas que no tiene espacio y en cuanto el niño ya se pone a jugar, ves peligro en que se choque con las sillas, las mesas... incluso a mí me gustaría que fuese un aula en el que se realicen las actividades y otras en las que se juegue. Me parece interesante, la verdad [...] que el niño pueda jugar libremente sin que tú sepas que se va a dar con la mesa, que se va a dar con la silla, que tenga peligro... por supuesto, que los rincones estén a su altura, que puedan acceder a todas las cosas” (EA-1, 13/01/20).

“Pues he puesto en grande la biblioteca, la zona de juegos, la zona del ordenador y el espacio de la asamblea y he puesto más pequeñitas las mesas de los niños y la del docente. Explico. Porque, los niños tienen que ser el centro

del aprendizaje, es importante que en la clase tengan diferentes recursos para que ellos estén en el aula. Entonces, he puesto la biblioteca grande porque además he puesto cuatro estantes porque en cada uno iría un tipo de libro diferentes, entonces, por ejemplo, los cuentos de hadas, los libros sobre le hermanito que acaba de nacer o cuentos sobre miedo. Entonces, que estén divididos en temáticas que a los niños les puede llamar la atención o que vayan a vivir en su vida diaria. Al lado he puesto la zona de un ordenador porque, además estaría al alcance de los niños. Porque, en las aulas, lo que hacen normalmente es que tienen un ordenador, pero el niño no lo puede tocar. Entonces, yo entiendo que se pueda romper, pero si con cuidado dejamos que los niños; además, para eso haría falta una docente más en clase, de apoyo; toquen un ordenador... es que es una realidad que van a vivir en casa, que van vivir en su vida diaria. Entonces, no puede estar alejado de ellos. Yo pienso que el ordenador y la zona de TIC, es también una zona que no puede faltar en el aula. Al lado he puesto la zona de juegos. Lo he puesto en forma de círculo porque, sería como un lugar donde todos pueden jugar con todos, con diferentes tipos de juegos. Están los juegos en el centro y cada uno puede elegir el que quiera, pero además pueden compartir entre todos y si se cansan del juego, dejarlo en su sitio para jugar con otro compañero o con otro juego. Encima he puesto la asamblea porque, la asamblea y los juegos realmente están un poco relacionados, porque en la asamblea es donde cuentan su experiencia y pueden decir, en los juegos me ha pasado esto, quiero decir que me gusta este juego por tal. Entonces, es un sitio donde ellos dan su opinión, más que fundamental en clase y luego, al lado he puesto en más pequeño las mesas de trabajo porque... iba a hacer una mesa grande pero luego he pensado que los que estén en un lado de la clase no se pueden ver con los otros. Entonces, son como mesas pequeñas donde los niños podrían ir rotando de mesa para que estén todos con todos y luego al docente, no lo he puesto ni arriba, ni abajo, he intentado ponerlo un poco en el centro para que no haya jerarquía porque el docente realmente está aprendiendo a la par que están aprendiendo los niños. Entonces, es como que está alrededor. Y me ha faltado por hacer una pizarrita por aquí” (EA-2, 14/01/20).

“En el espacio de clase habría una zona separada, con un círculo o algo para realizar la asamblea con los niños y niñas. Luego, los niños estarían en mesas hexagonales más o menos, para que estén por grupos, no estén solo, así pueden trabajar en grupo y demás y estarían alrededor de la asamblea y en frente estaría mi mesa, aunque estaría porque tiene que estar, pero yo estaría igualmente pues dando vuelta por todas las mesas y atendiendo a todos los niños. Y ya pues, a lo largo de la clase estarían las diferentes zonas: la zona de la biblioteca y los cuentos, la zona de juegos y pues también contaría con una pizarra que sería digital, porque así con los niños podemos trabajar cuentos y sería más dinámico para ellos” (EA-4, 15/01/20).

“Con planticas. Con planticas por todos lados. Es que yo, además, en Instagram sigo un montón de cuentas de maestros y maestras y además había una que dijo: ¡Está es mi aula! [...] Yo te explico [...] Mira, mucha vegetación

y parecía como un aula, aunque era un aula de un cole normal, parecía como muy futurista [...] Como... con luces led, había como una zona que era como una especie de sala de luces... Entonces, yo te explico, había las tiras estas de las mangueras de luz led, preciosos y cambiaban de color... bueno una historia. Había mucha vegetación, tenían como bonsáis [...] El suelo que sea blandito para que caminen descalzos, no necesariamente con los zapatos, la ropa, todo de uniforme. Que caminen descalzos si pueden, que se sienten donde les dé la gana. Y hablar... hablar... Analizar cosas, analizar situaciones. Si acaso alguna mesa, por aquello de..., pero que tampoco sería necesaria. Pues sería todo, para que tú te haga una idea, como muy hippie, pero sin llegar a ser [...] Sí. También un rincón de lectura, con una biblioteca” (EA-5, 14/01/20).

6.4.4. Los recursos educativos que consideran necesarios

En esta misma línea, a las estudiantes les gustaría contar con multiplicidad de recursos educativos, situados en diferentes espacios y/o rincones, que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. De esta manera, las maestras en formación hacen alusión a los cuentos, los juegos, las canciones, pero también a recursos relacionados con las ciencias y con la educación emocional:

“Con los cuentos y la literatura los niños pueden hacer maravillas, o sea, ellos aprenden, además de recibiendo la lectura del cuento, les llama un montón la atención, están deseando siempre que les cuentes un cuento, incluso si es una historia que tú te inventas y que ellos tengan que poner el final. Les encanta. Entonces, yo creo que los cuentos y los juegos son algo básico que tienes que haber en todas las clases de infantil y que tienen que estar siempre. Es decir, siempre tienes que tener un repertorio tanto de cuentos como de juegos para cualquier situación en el aula, incluso si son para discusiones, para alguna festividad, para algún cumpleaños. Siempre tiene que haber un cuento específico y un juego específico porque les ayuda, igual que he dicho antes a mantener la atención y que estén concentrados, además, si son juegos o cuentos que se pueden trabajar en equipo ayuda a favorecer el compañerismo. A que, si uno está hablando, los demás están escuchando y uno salta, digan: “oye, que está hablando él, espérate y después hablas tú”, también aprenden a mantener el turno de palabra. Entonces yo pienso que es un poco más democrático también, en el sentido de que les das la oportunidad de que ellos se expresen. Yo creo que es algo fundamental en la clase, que debe haber un rincón de juegos y de cuentos [...] Las canciones. Porque las canciones, yo, el año pasado, en las prácticas, sí que víe que la docente, para todos los cambios de actividad, hacían una canción. Entonces, los niños tenían interiorizada esa canción y se callaban y estaban tranquilos, y a lo mejor, había hasta niños que se tumbaban en la mesa, diciendo: “bueno, pues ahora me toca el cambio de clase”. Entonces, las canciones considero que es un recurso que tenemos todos al alcance de la mano y que ayuda a que los niños se tranquilicen, que sepan cómo tienen que estar en el aula” (EA-2, 14/01/20).

“Me gusta mucho el tema de la ciencia, que los niños experimenten con la ciencia, ya no solo con los típicos cubos de plástico de papel o de madera, también las cosas que se salen de los que es habitual en un aula de infantil [...] Como he dicho antes, un rincón de ciencia, a lo mejor tendría ya, un lavabo que también se pueda utilizar para los hábitos de limpieza cuando se tenga que utilizar, un rincón de tecnología, donde el niño se familiarice y pueda jugar con las tecnologías, también otro de las emociones, que los niños sepan que cuando sientan alguna emoción que no sepan gestionar pues que vayan allí, la seño de momento se va a acercar y los va a hablar con ellos y va intentar solucionar ese conflicto emocional en el niño, que a la vez también sería la asamblea... un área de matemáticas, un rincón de lengua castellana y literatura, donde pueda haber una biblioteca que tengan libros clasificados por temáticas, ya no solo la lengua que son las letras y eso, sino también la literatura, que estén familiarizados con los libros... y ya está, yo creo que ya está. Seguro que se me olvida alguna área, pero están relacionadas unas con otras” (EA-1, 13/01/20).

“Rincones, probetas, laboratorio” (EA-5, 14/01/20).

“Yo, por ejemplo, trabajar con los libros de texto no soy muy partidaria, aunque tampoco eliminarlos...” (EA-3, 15/01/20).

“Cuentos, juegos, una pizarra que sería digital, porque así con los niños podemos trabajar cuentos y sería más dinámico para ellos [...] No es lo mismo trabajar un libro... Bueno, lo puedes trabajar perfectamente [...] A mí me gustaría trabajar, sobre todo, con las actividades que les mande, no ya solo hacerlo a través del papel, coge el lápiz, escribe, repasa y demás, si no trabajarlo también, incluso ese tipo de cosas, con la pizarra digital. [...] también dependería del centro. Entonces, lo que nos toque si es el centro el que decide y si no, pues, a través de los proyectos, con libros de biblioteca, de biblioteca de aula” (EA-4, 15/01/20).

En lo referente a las TIC, las opiniones fluctúan. Mientras que hay estudiantes que destacan su uso, aludiendo al interés de los niños y niñas, otras, aunque mencionan su importancia al formar parte de la vida cotidiana, no las consideran esenciales:

“Pero quieras que no, si tienes algún apoyo visual con las TIC, te va a servir de gran ayuda [...] Pues si a los niños les gusta trabajar el contorno de un número para que se queden con el número, pero lo haría incluso en la pizarra digital porque así, quieras que no, es algo nuevo para ellos y le va a gustar más y va a tener un aprendizaje mejor” (EA-4, 15/01/20).

“Yo es que pienso que las TIC es algo que los niños están viviendo en su día a día. Entonces, negarlo o sacarlo de clase es un error, porque entonces no van a ver la realidad de su entorno, de lo que están viviendo. He dibujado un ordenador porque en todos los colegios en los que yo he estado hay ordenador y hay pizarra digital. Además, que es un recurso que para poner canciones,

para poner cuentos, para poner videocuentos, que también es súper importante... Todo ello ayuda a fortalecer el aprendizaje, a mantener la atención. Yo es que pienso que la atención es lo más importante, porque una vez que captas la atención del niño, a partir de ahí lo demás es más fácil, entre comillas. Entonces, pienso que es súper importante utilizarla porque es parte de su día a día, pero al mismo tiempo tampoco se puede abusar porque el uso de pantalla a una edad tan pequeña quizás es contraproducente. Entonces, es importante utilizarlas para que vean que es una realidad, pero al mismo tiempo, con moderación” (EA-2, 14/01/20).

“A lo mejor, un recurso TIC que también puedan utilizar... Es verdad que en el aula normalmente la suelen utilizar solamente las profesoras para poner el vídeo de Youtube y ya está, claro, pero sería interesante que los niños [...] la problemática de las TICs es que tienes que tener cosas con las que puedas trabajar las Tics, las infraestructuras. Hubo un boom con el tema de las pantallas táctiles, las pizarras digitales... pero no todo es pizarra digital. Hay muchas cosas que se podrían utilizar con los niños que serían interesantes pero que a día de hoy no se hacen porque no hay posibilidades en los centros para poder trabajar las TICs. Y yo creo que sí... a lo largo de la carrera hemos tenido, no muchas, pero justo este año y este cuatrimestre estamos trabajando sobre las TICs y me parece muy interesante. Hay muchas maneras de trabajar con los niños las TICs... Mi relación con las TICs, a ver, me parece interesante, me parece muy interesante y muy innovadora, pero tampoco lo veo totalmente fundamental en un aula. Es decir, si hay que prescindir de las TICs no pasa nada, hay muchas más actividades que se pueden trabajar, interesantes. Las TICs me parecen algo complementario y si se tiene, pues mejor” (EA-1, 13/01/20).

“También las TIC, por qué no..., pero que tampoco serían necesarias” (EA-5, 14/01/20).

6.4.5. La organización temporal de su futura práctica

En lo que respecta a los tiempos, las estudiantes hacen alusión a una rutina prestablecida. Las estudiantes de Educación Infantil aluden más a las necesidades de los niños y niñas, mientras que las de Primaria, a las necesidades del currículo, adaptando los tiempos a los esfuerzos requeridos y la capacidad del alumnado:

“Los rincones serían a la hora del juego, si a lo mejor están más interesados en aprender el ábaco porque le ha gustado mucho en una actividad que hicimos antes de ayer, pues que se acerque al rincón de matemáticas y juegue, pero obviamente en el desarrollo de actividades que sea integrado en todo. Si vamos a hablar sobre los hábitos de buena alimentación, pues que haya rincón de los hábitos alimenticios, las formas que tienen las frutas... No sé, cosas así, y ya canciones que engloben la lengua y literatura...” (EA-1, 13/01/20).

“Todos los días a primera hora una asamblea, y luego ya pues trabajar lo que toque trabajar, sería pues, durante las dos primeras horas. Hasta la hora del recreo que estén trabajando, aunque un poco antes del recreo le dejaría ya que tengan su almuerzo o desayuno y cuando acaben pues que disfruten de toda la zona de juego, de lectura y demás, hasta que tengan que salir, y cuando ya vuelvan, pues vuelven a ir a esa zonas de juego... Bueno, de juego no, se sentarían un poco en las mesas y sería un poco de relajación porque quieras que no cuando vuelven están... y ya, pues, acabar con alguna actividad relajante, tranquila, que no necesiten mucho esfuerzo de ellos y por último algo relajado también y que puedan elegir ellos” (EA-4, 15/01/20).

7. EXPERIENCIA ACADÉMICA DEL ALUMNADO EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

7.1. Impresión general

Las maestras en formación tienen diferentes opiniones sobre la calidad de los estudios cursados. Aunque la muestra no es muy amplia, las estudiantes de Educación Infantil parecen más satisfechas que las alumnas de Educación Primaria. No obstante, ambos grupos coinciden en las dificultades para encontrarle sentido a algunos contenidos que formaban parte del Grado:

“Muy buena [...] Yo creo que la carrera está bastante completa y nos ha ayudado a aprender mucho [...] he tenido muchas conversaciones con mis compañeros y es verdad que dicen... sí, sí, el grado es muy interesante y hemos aprendido un montón, pero ha habido muchas cosas que han sido de relleno, coloquialmente, de relleno” (EA-1, 13/01/20).

“La calidad regular, pero tirando incluso a mal. Yo soy muy analítica y tal” (EA-5, 14/01/20).

En este aspecto, algunas estudiantes destacan haber realizado grandes esfuerzos en superar contenidos que, desde su punto de vista, no les han servido para aprender. Una de ellas señala que el nivel de dificultad es fácil si solo quieres aprobar; pero, si aspiras a obtener buenos resultados, es complicado. Su experiencia ha influido en la toma de decisiones de las asignaturas optativas del último año. La alumna en cuestión dice haber escogido asignaturas más por facilidad que por afinidad, con el fin de disfrutar más de su último año de carrera, pues defiende que en los años anteriores no ha aprendido nada realmente relevante a pesar de los esfuerzos:

“La carrera es fácil, aunque depende... Si tú vas a sacarte la carrera, sacar un cinco y vas a eso, pues es fácil porque tampoco te cuesta tanto llegar al cinco. Ahora si quieres conseguir nota o quieres aprender algo pues es complicado. Es complicado por las dos cosas porque no aprendes nada y te tienes que esforzar. No te regalan nada, tampoco. Pues al final, si tienes un examen tipo

test y lo haces un poco a voleo, a lo que te suena nada más, pues puedes tener la suerte de aprobar [...] soy de la opinión de que este cuatrimestre sobra porque al final, pues yo por ejemplo, si te soy sincera me metí en música por ir por el camino fácil y no complicarme la vida porque realmente, si miro hacia atrás y miro los tres años de carrera en los cuales he estado saturada de trabajos, de exámenes, de tal y no me han servido para nada, no he aprendido nada, pues este año he dicho, me voy a meter en música, voy a disfrutar del último año de carrera y no me voy a complicar la vida. Por ejemplo, me gustaba educación especial pero luego lo pensaba y decía, es que... [...] yo creo que música es la que mejor... si te gusta todo el tema de la música y demás... Yo por ejemplo no tengo conocimientos musicales, pero me he metido en música, pues por eso, por disfrutar el último año de carrera” (EA-3, 15/01/20).

7.2. Profesionalidad del docente universitario

Al responder sobre la profesionalidad de los/las docentes universitarios/as, el alumnado enfoca su respuesta en el nivel de conocimiento que posee el profesorado en la materia en la que enseña. En este sentido, la opinión tiende a fluctuar, dependiendo de sus experiencias, pero en general suele ser buena, incluso reconociendo el esfuerzo que hacen aquellos docentes que no se encuentran lo suficientemente actualizados. De esta manera, parecen valorar el factor humano y la posibilidad de aprender horizontalmente más que cualquier otra cosa:

“Yo creo que bien. Es verdad que hay algunos docentes que no tienen muchos conocimientos, que no son especializados en lo que te están mandando. Por ejemplo, en la asignatura de TIC, pues mi profesora tiene los contenidos y las actividades y los trabajos, pues como puede, la pobre, porque tiene también mucho interés, pero no es una profesora que esté especializada en TIC, ni nada de eso [...] Se percibe, porque sabes que es una persona que a lo mejor puede tener cincuenta años y le ha tocado aprender lo mismo que a ti te está tocando aprender ahora. Entonces, pues a lo mejor... a ver, tampoco lo veo mal del todo, porque te das cuenta de que al final vas aprendiendo a la misma vez que tu profesor. Es verdad que a lo mejor él viene y te enseña los recursos y tú puedes llegar y decirle, pues mira, he encontrado una cosa súper interesante, que mira, por si te sirve [...] Es verdad que los docentes tienen que estar preparados, pero a mí me ha gustado que pueda llegar al aula y decirle, mira, he encontrado esta aplicación que también está muy chula, para que se la enseñes al resto” (EA-1, 13/01/20).

Por otro lado, el alumnado ve necesaria la evaluación al profesorado, aunque no tiene mucha confianza en su efectividad:

“Al final de cada asignatura tenemos que hacer de manera online una evaluación del profesorado y tal, pero muchas veces creo que no sirve para nada, que la hacemos, pero realmente luego no sirve. Al final está en cada uno. Si por mucho que haga eso tú no tienes la... pues eso, el instinto de decir:

‘venga, voy a cambiar’, pues no te sirve para nada que te digan eso” (EA-3, 15/01/20).

Sin embargo, como veremos a continuación, las maestras en formación no están lo suficientemente conformes con la metodología que se aplica en la mayor parte de las asignaturas. No obstante, estos procesos metodológicos parecen ser algo independiente a lo que ellas consideran como calidad docente, ya que en todos los casos hablan de una buena calidad en el profesorado, pero una aplicación metodológica general que no acaba de satisfacerles.

7.3. Metodología

Las participantes destacan que las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las aulas de manera predominante son las clases magistrales tradicionales:

“Generalmente han sido más clases instructivas [...] Sí, de llegar, dar la clase, tomar apuntes, de dictarnos. Durante todo el curso, durante todo el cuatrimestre, coger apuntes de manera dictada... hombre, interrumpiendo de vez en cuando para dictarnos ciertas cosas, pero de copiados, vamos... [...] ha sido más de venir a la universidad, escuchar al profesor, salir del aula, hacer un montón de trabajo en grupos...” (EA-1, 13/01/20).

“Clases magistrales, casi siempre. Sí que hay asignaturas que son clases magistrales pero mezclado un poco... donde nos piden la opinión, nos dejan que nos expresemos, pero por lo general sí que son clases magistrales [...] Acción Tutorial, por ejemplo, ha sido una asignatura que hemos tenido en segundo que ha sido anual y que realmente todo era teórico. El primer examen era que tenías que estudiártelo tal cual te lo dictaban, que es algo que se supone que no tienes que hacer tú con los niños, pues... yo no he aprendido en esa asignatura. Entonces, me parece fatal, sinceramente, porque es una asignatura de acción tutoría donde tú vas a ser tutora de una clase y tú vas a tener que llevar a cabo distintas actividades y vas a llegar sin saber hacerlo porque no te lo han enseñado, porque te lo han enseñado de manera teórica y yo ahora mismo, no me acuerdo” (EA-2, 14/01/20).

Asimismo, las estudiantes señalan que las actividades prácticas no siempre coincidían con lo que se trabajaba en la teoría y que, en ocasiones, los/las docentes mandaban tareas para utilizarlas en sus trabajos de investigación:

“El problema es que, en algunas asignaturas, lo que dábamos en práctica no tenía ninguna relación con la teoría. O sea, dábamos prácticas, que sí que eran de las asignaturas, pero que a lo mejor no tenía ninguna relación con lo que habíamos visto en el aula de manera teórica [...] Claro, tú llegabas a la práctica y, entonces, antes de hacer la práctica había un tocho de teoría. Tenías que leerte un tocho de teoría, porque claro, no tenía relación con lo que habías estado dando en el aula y claro te tenías que poner en un contexto para poder hacer esa práctica. Entonces... La verdad que muchas veces me he

quedado un poco así como en shock, diciendo: pero sí esto no lo hemos dado en teoría, para qué lo vamos hacer en la práctica” (EA-1, 13/01/20).

“Yo pienso que está también mal porque el año pasado, por ejemplo, tuvimos una asignatura que era matemáticas, que era anual, y a lo mejor el primer cuatrimestre tuvimos de teoría, pero empezamos las prácticas de las asignaturas dos meses más tarde de haber empezado, entonces, nosotros ya íbamos a lo mejor por el tema cuatro y habíamos empezado las prácticas del tema uno, pues no es lógico, porque si tú estás dando la teoría del tema uno, lo lógico es que se hagan las prácticas del tema uno, si no han pasado dos temas que has tratado cosas totalmente diferentes y ahora vuelves al tema primero que tienes que estudiarte el tema siguiente. Entonces, en ese sentido pienso que está mal. Si estás dando una teoría y hay unas prácticas hay que darlas en el momento en el que se esté dando, porque si no...” (EA-2, 14/01/20).

“Muchas veces la práctica o los trabajos que nos mandan hacer no tienen nada que ver ni con la teoría ni con nada. ¿Por qué? Eso es así, no es por hacer una crítica y yo el día de mañana si soy profesora de universidad, que también me lo planteo [...]. Muchas veces nos mandan trabajos que son porque ellos están haciendo sus test o sus doctorados. Nos mandan trabajos y dices ¿Pero esto que tiene que ver con lo que estamos haciendo? No tienen nada que ver, pero te lo mandan para que le hagas la investigación. Y te lo digo porque eso es así, porque además un profe nos lo dijo que eso era así. Nos dio las gracias. Que gracias a los trabajos que les habíamos mandado había publicado no sé qué en una revista. Pero es que eso lo hacen todos. Este porque mira, porque tuvo la decencia de, por lo menos, decirlo. Ah, bueno, claro... Ahora entiendo porque tanto trabajito y porque todo es obligatorio y porque tanta mierda” (EA-5, 14/01/20).

Nos encontramos, entonces, que la opinión sobre los aprendizajes adquiridos fluctúa de unas estudiantes a otras. En algunos casos, se reconoce encontrar sentido a la teoría estudiada, especialmente cuando se realiza el Prácticum, pero en otros casos, se insiste en no haber aprendido lo suficiente, criticándose la paradoja universitaria de incumplir los principios y valores que intenta transmitir:

“La verdad que el primer año fue muy teórico y no me gustaba, pero en cuanto empiezas a aprender las cosas y te das cuenta que, en las prácticas en segundo, te sirve para algo lo que has estado aprendiendo pues te animas bastante [...] la teoría relacionada con psicología es la que más podríamos llevar a cabo y la que más podría llegar a trabajar. El resto ha sido como muy teórico y no sabría realmente cómo llevarlo a cabo, por lo menos, en mi caso” (EA-4, 15/01/20).

“Yo he de decir que no he aprendido nada de la teoría. Prácticamente nada. Lo que he aprendido lo he aprendido a través de las prácticas. Además, yo creo que una carrera relacionada con la educación se aprende, sobre todo,

pues eso, haciendo prácticas, haciendo cosas más interactivas. Y yo lo que veo mucho es que nos intentan enseñar algo que ellos como docentes no lo están cumpliendo. Existen diferencias entre lo que se dice y lo que se hace. Alguna asignatura en la que los docentes nos dicen, pues tenéis que ser comprensivos, cercanos y tal... y luego ellos no lo son con nosotros [...] es un poco hipócrita, así que...” (EA-3, 15/01/20).

“Me hace mucha gracia porque hay muchos profesores y llegan el primer día de clase y te dicen: “bueno... aquí yo no quiero hablar mucho, aquí quien quiera que participe. Vosotros sois lo que tenéis que ir hablando, de hecho, yo voy a tomar apuntes de quien habla y quién no” Y luego te das cuenta de que tienes una clase teórica de dos horas que no ha parado en ningún momento para preguntarte ¿Qué te parece a ti? Entonces me parece curioso que se tire dos horas hablando y luego ni siquiera se pare para preguntarte tu opinión” (EA-1, 13/01/20).

Es así como las alumnas proponen transformar las estrategias metodológicas. Todas coinciden en que haya más práctica y experiencias significativas relacionadas con los contenidos que se abordan:

“Aumentaría las asambleas y dinámicas de grupo [...] el planteamiento de asignaturas más interesantes o más prácticas [...] que haya gente que nos visite, que nos cuente su experiencia en el sistema educativo, la verdad que muchas veces lo vemos por internet pero... como que alguien venga y te explique cómo se ha enfrentado a distintas situaciones en su vida como docente... las que hemos tenido, la verdad que me han parecido muy interesantes pero muy escasas, o sea, hemos tenido dos en la carrera, a lo mejor” (EA-1, 13/01/20).

“Cambiaría el enfoque de las asignaturas [...] Pues a ver, yo primero el enfoque es que lo cambiaría completamente. Por ejemplo, en la asignatura de educación física, no me ceñiría al deporte, porque hay muchas cosas más, porque está el tema de nutrición que se puede tratar, de rutinas... y al final, tampoco lo hemos visto. Luego, hay muchas asignaturas que se suele dar como más parte práctica y al final se basan en hacer trabajos escritos y en trabajos escritos al final no se ha aprendido nada. Y, pues eso, yo en todas las asignaturas metería mucha más práctica” (EA-3, 15/01/20).

Reconocen, así, el valor de las estrategias innovadoras que, aunque de manera minoritaria, también han experimentado a lo largo de la carrera. De ellas, destacan el contacto con la realidad, una disposición espacial que facilita el diálogo, el factor humano y el conocimiento transmitido con pasión:

“En sociología, el primer curso, tuvimos que hacer un estudio de contexto de ciertos centros educativos [...] ya no es solamente que fuésemos al barrio y echásemos fotos del contexto, si no que nos tuvimos que implicar en actividades extraescolares con apoyo educativo, entonces ya no solo vimos

los edificios, que están estropeados o están muy viejos, sino que has estado tratando con niños y sabes que tienen carencias, a lo mejor, familiares, carencias educativas, carencias relacionales... [...] Al principio me sentí un poco frustrada porque la verdad que la asignatura es en primero y es verdad que es muy enriquecedora pero te pilla un poco de sopetón porque no sabes cómo actuar ante un niño que no tenga la educación, la compostura de un contexto de nivel medio o alto, pero luego pues te sientes satisfecha pues te ha servido de ayuda, ha estado muy bien...” (EA-1, 13/01/20).

“Hemos trabajado poquillas cosas innovadoras. Hemos trabajado, pero las trabajamos sobre todo en primero y de primero a cuarto, pues... [...] Me marcó una cosa, porque la vimos súper rara, porque las mesas están puestas... típico, mirando hacia el profesor, y pues tres personas o dos personas por mesa. Y la profesora junto todas las mesas y nos puso a compañeros enfrente, uno enfrente del otro, en dos filas y si faltaba gente porque somos clases numerosas pues nos poníamos en el centro” (EA-4, 15/01/20).

“Había uno que eso era la libertad de cátedra en persona. Tú buscas en el diccionario libertad de cátedra y te sale la foto de ese hombre. Y bueno, hicimos las asignaturas... supongo que conoces a Rafa Pulido... Ah, que eres de Málaga, es verdad. Hay un profe de primero que lo tuve en investigación, en la asignatura de investigación en la educación. El hombre budista y nos hablaba precisamente de eso, de problemas de la vida, de cómo gestionar lo que sea que pase en tu vida, el autocontrol, la reflexión, la importancia..., entonces nos hablaba de todo eso. Y era en plan ¿Qué tiene que ver eso con la investigación? (risas) No tiene nada que ver... Pero ese hombre era Dios. No faltaba nadie a su clase. Cuando él hablaba, hablaba Dios. Era todo el mundo callado, pero no impuesto. Todos nos callábamos en plan... Sí, y al final, es eso. Eso refleja que cuando algo tiene calidad, las personas lo detectamos. No faltaba nadie, ni los que faltaban siempre a todas las asignaturas, a la suya iban. Pero vamos, de los primeros. Bueno, pues eso quiere decir algo. Pero la educación, digamos, le gusta marcar paquete... Entonces... Pues hay que luchar mucho” (EA-5, 14/01/20).

“Sinceramente, creo que lo que más estoy aprendiendo es ahora en una asignatura de religión [...] mucha gente está en contra, pero eso ya lo dejo a un lado [...] El profesor nos está enseñando muchas cosas, es muy tolerante y es algo que no hemos aprendido durante los cuatro años de carrera [...] la única asignatura en la que veo que sí hay distinta metodología también es en música. Sí, en música, es verdad que hemos aprendido un montón, muchos conocimientos sobre música que yo no conocía y muchos beneficios de la música [...] Música, con Juan Rafael. No me importa decirlo. Además, él es consciente de ello. Es la única asignatura en la que veo que sí hay distinta metodología, junto con religión” (EA-3, 15/01/20).

7.3.1. Organización temporal

Las participantes parecen estar conformes con la organización temporal de las asignaturas por cuatrimestres:

“Lo de los cuatrimestres a mí me gusta, la verdad. Que haya dos cuatrimestres. Es verdad que hay muchas veces que antes de navidad, crees que ya has finalizado una asignatura y luego vienes después de navidad y tienes que seguir haciendo... Pero me gustan las cuatrimestrales. Hemos tenido asignaturas que duran un año y otras que duran un cuatrimestre y me gustan más las cuatrimestrales” (EA-1, 13/01/20).

No obstante, en lo que respecta al horario académico, existen ideas contradictorias. Por un lado, se destaca que el tiempo de las asignaturas, de dos horas aproximadas, es excesivo:

“Creo que es una opinión aunada entre todos los alumnos, que los tiempos son excesivos. Porque hay asignaturas que tenemos dos horas y son asignaturas de mucho peso a la hora de concentrarte o demás y dos horas es excesivo. De hecho, siempre tenemos que hacer un descanso en medio porque, a partir de la hora y media o dos horas es imposible estar en clase, porque la gente ya no está concentrada, se pone penosa como los niños, a hablar, se distraen del asunto. Creo que lo suyo serían clases de 45 min. O una hora y aunque sean alternándolas... pero dos horas seguidas de una asignatura es terrible” (EA-1, 13/01/20).

Sin embargo, por otro lado, se indica que el tiempo para desarrollar todas las tareas y trabajos que se llevan a cabo en el aula es insuficiente:

“No, ha faltado tiempo por todos lados porque ya no sé si por falta de organización o por qué, pero quieras que no muchos temas, por así decirlo, que los profesores han planteado no se han llegado a dar o no se han llegado a dar lo suficiente, por eso pondría el quinto año” (EA-4, 15/01/20).

A este respecto, todas las estudiantes coinciden en que la carga de trabajo, para el tiempo con el que cuentan, es excesivo y, en muchas ocasiones, inútil:

“Pero... excesivo, totalmente. O sea, lo que pasa, lo que no puede ser es que nos tiramos, como nos ha pasado este año, un mes sin hacer nada porque no había profesores, sin trabajos, me refiero. Hemos empezado dos semanas más tarde, nos hemos tirado otras dos semanas sin hacer nada, porque eran presentaciones y tal de los profesores y después han sido todo trabajos, exposiciones, unidades didácticas y exámenes. Mira... distribuid el tiempo, porque igual que tú tienes un trabajo, nosotros tenemos también que organizarnos y lo que no puede ser es que nos tiremos tres semanas sin hacer nada o dos semanas, y después nos venga todo de golpe” (EA-2, 14/01/20).

“Pues, mira, yo soy de la opinión de que hay mucha carga de trabajo sin sentido, que es verdad que luego la gente dices: es que la carrera es fácil, es

que la carrera es tal... Depende de la persona, depende de cómo te lo tomes, y dependen de muchas cosas, de muchos factores. Pero sí, hemos tenido mucha carga de trabajo. Yo en mi, o sea, desde mi punto de vista, yo sí que me he implicado y he hecho las cosas, pues sí que he visto que ha habido una carga de trabajo innecesaria" (EA-3, 15/01/20).

"En alguna asignatura es muy light y en otras asignaturas es demasiada carga, porque a lo mejor estás pendiente de hacer un trabajo y te están mandando dos más [...] nosotros tenemos el grupo de trabajo uno y el grupo de trabajo dos y muchas veces hay mucho desnivel en cuanto a trabajos, tareas y demás. Unos trabajan mucho y otros trabajan muy poco y no es algo que consideremos muy justo, la verdad... Alguno docentes mandan demasiadas tareas, por ejemplo, una te manda durante todo el cuatrimestre te manda 10 actividades y otros te dicen, mira, con tres, vamos perfecto" (EA-4, 15/01/20).

"Excesiva. Excesiva e inútil. Ahí es donde voy: inútil" (EA-5, 14/01/20).

7.3.2. Agrupamientos

Las estudiantes destacaron que, a lo largo del Grado, se promovió el trabajo en equipo, siendo habitual en la mayor parte de asignaturas cursadas. Se trata de una organización de trabajo valorada y criticada a partes iguales.

Por un lado, las estudiantes destacan el enriquecimiento que supone el intercambio de ideas y el apoyo mutuo, algo esencial en la profesión que están llamadas a ejercer:

"La mayoría de los trabajos que nos ha tocado hacer en la universidad han sido grupales [...] hay trabajos en teoría y trabajos en prácticas [...] de todos los trabajos me he llevado algo bueno, porque siempre cuando trabajas en grupo, pues te enriqueces" (EA-1, 13/01/20).

"Desde primero estamos haciendo trabajos en grupo, tanto por ordenador como exposiciones... clases como si fueran niños nuestros compañeros. Entonces, sí que se está tratando un montón, el compañerismo, el trabajo en equipo... porque, además, nosotros, todos vamos a ser docentes. Entonces, es bueno que todos tengamos ideas de lo que piensan los demás porque es lo que luego se va a hacer en el aula en un futuro, además, trabajemos juntos. Entonces sí, eso sí" (EA-2, 14/01/20).

"Sí, por lo general se suele trabajar en grupo [...] Me gusta... Hay mucha gente que la verdad es que se centra en que los grupos de trabajo esté dividido el trabajo, pero a mí, por ejemplo, aunque nos lo repartamos me gusta ver cómo han trabajado mis compañeros, qué ha buscado y eso [...] A mí me gusta participar lo máximo que pueda y trabajar lo máximo" (EA-4, 15/01/20).

Sin embargo, las maestras en formación señalaron que los trabajos en grupos tendían a ser excesivos y, en ocasiones, carentes de sentido. Asimismo, destacan que no existían medidas por parte del profesorado universitario para identificar a aquellos estudiantes menos involucrados, dejándolo todo en manos del propio grupo, lo que podía llegar a generar conflictos sin resolver para no afectar a la calificación final:

“Se hacen trabajos en equipo, pero muchas veces son trabajos que dices ¿Por qué me pones un trabajo en equipo así, que es más difícil ponerte y hacerlo en equipo que hacerlo tú sola de manera individual? Y trabajos que de manera individual son más complejos y que a lo mejor se deberían llevar a cabo en equipo... Yo creo que está mal distribuido” (EA-3, 15/01/20).

“En general, grupos de tres a seis alumnos [...] pero me parece excesivo. A veces, hay gente del grupo que no se aplica mucho, que va a lo justo [...] Entonces, creo que debería de haber tantos trabajos en grupo como trabajos individuales [...] muchas veces te encuentras con grupos maravillosos, donde todos trabajan a la misma par, pero el tema de trabajo en grupo, muchas veces es problemático [...] Normalmente era la portavoz del grupo, generalmente he sido la que he organizado o ha llevado para delante todo. Sí” (EA-1, 13/01/20).

“Es horrible. Entonces ¿Qué pasa? Que lo hago yo todo. ¿Me molesta eso? No. Porque encima, al mismo tiempo me siento bien conmigo misma porque digo, Ostia, he hecho un trabajo de cinco personas, lo he hecho yo sola y encima es el mejor de la clase. Joder, qué guay, soy una máquina. Pero luego dices ¿Por qué nadie hace un seguimiento? En otros países por ejemplo, en los trabajos en grupo, los profesores... pero claro, eso supone que los profesores trabajan mucho más de los que tienen que trabajar... Tienen grupo de Whatsapp, y el profesor hace un seguimiento, como poco, de las comunicaciones. Y está prohibido hablarse de tú a tú. Tú si dices algo con referencia a un trabajo de grupo, lo tienes que decir por el grupo que ha creado el profesor. Ahí haces un seguimiento de verdad... No es que hay que trabajar en grupo... Sí, pero tú no sabes quién de nosotros ha hecho qué. Entonces... te quedas igual, lo que quieres es corregir menos. O que te hagamos la tesis nosotros. Que me parece muy bien, pero... [...], hay profesores que directamente nos mandan reflexiones. Claro, no todo es malo. A lo que me refiero a con los trabajos en grupo es que está muy bien, pero sí hubiese un seguimiento real” (EA-5, 14/01/20).

7.3.3. Recursos

En lo que respecta a los recursos, el alumnado solo hizo mención al Campus Virtual, con el que se encontraban satisfechos:

“La verdad es que sí. Los docentes nos cuelgan ahí los temarios, compartimos nuestros trabajos y no ha sido falta sacarlo en soporte papel. Ha sido, la verdad, una herramienta de mucha utilidad” (EA-1, 13/01/20).

7.3.4. Evaluación

Las maestras en formación también hablaron sobre los tipos de evaluación que se realizan en la Facultad de Educación. Sorprende notar que los principios metodológicos que se transmiten en dicha facultad, en lo referente a la evaluación, no suelen ser aplicados en muchas de las asignaturas del Grado. En este sentido, la mayor parte de materias califican en función de un examen. En algunos casos, también se evalúan trabajos, pero con un porcentaje sobre la nota menor. Algunas alumnas cuestionan que, en ocasiones, la carga de trabajos es excesiva cuando el grueso de la nota está destinada al resultado del examen:

“Exámenes, sobre todo [...] La mayoría del porcentaje, un 80%, corresponde al examen y el 20% a las prácticas, asistencia y cosas así. [...] una vez que llegas al examen con nervios y que no puedes más, haces el examen como puedes y te vas a tu casa, y al día siguiente ya se te han olvidado todo lo que has estudiado [...] Si, memorístico. A mí me parece excesivo. Me parece más enriquecedor otro tipo de evaluaciones. Si hemos estado en clase, hemos hecho exposiciones y han visto que hemos trabajado sobre esta temática ¿De qué vale que te escriba diez folios otra vez con lo mismo...?” (EA-1, 13/01/20).

“Todas... casi todas las asignaturas han sido exámenes tipo test, excepto dos asignaturas, tres asignaturas, perdón, excepto tres asignaturas, todos los exámenes han sido tipo test. Entonces, también en ese sentido no te dejan expresarte porque tú, yo... o sea, nosotros como alumnos, perdón, si queremos ser docentes y queremos llevar a cabo nuestras ideas, el profesor que nos está evaluando debe saber cuáles son nuestras ideas o qué hemos aprendido realmente. En un examen tipo test sabrá si sé que el autor de tal ha llevado a cabo una metodología en el año tal... No. Porque eso a mí me interesa si yo soy capaz de llevar a cabo esa metodología en mi aula” (EA-2, 14/01/20).

“Exámenes [...] Pues, sobre todo, exámenes tipo test [...] nos han puesto alguno de desarrollo, pero pocos [...] la observación directa en la carrera no se tiene en cuenta, se tiene cero en cuenta. Luego es verdad que los trabajos los tienen en cuenta también, pero es un porcentaje mucho más bajo que los test” (EA-3, 15/01/20).

“Pues con los trabajos, la asistencia. La asistencia es obligatoria. Y exámenes. Hay tipo test, de pregunta cortas y algunos de desarrollo. El de historia, por ejemplo, era de desarrollo. El de innovación era de preguntas más o menos cortas, didáctica también y el resto, la mayoría son tipo test. O sea, dicho de otra manera, he hecho más tipo test que escrito [...] Sí, claro, en innovación no hicimos exámenes, en artística tampoco... Y ahora, en cuarto, por ejemplo, hay tres asignaturas que no vamos a hacer exámenes, solo vamos a hacer exámenes de dos. Y lo que me llama la atención es eso. Si un profe hace exámenes ¿Por qué nos hace hacer tantos trabajos? Y luego... profes que no

nos ponen examen, nos mandan trabajos porque en algo se tienen que basar, pero nos mandan menos. Es que hay asignaturas que son muy bestias porque nos mandan mucho de todo y encima el examen. Y hay otras que no te ponen examen, que dices, mira que bien, y te mandan trabajos, pero pocos” (EA-5, 14/01/20).

“Hay asignaturas en las que no hemos tenido exámenes, pero porque se han centrado en los trabajos y nos quitamos los exámenes” (EA-4, 15/01/20).

Las participantes de Educación Infantil señalan que estos trabajos recibían algún tipo de retroalimentación que las ayudaba a mejorar, algo que en Educación Primaria no parecía tan habitual:

“Sí, sí. Si, en casi todos los trabajos nos han dicho cómo se podía mejorar y además, los propios compañeros, sobre cómo hemos expuesto: pues yo lo haría así, pues yo esto lo cambiaría...” (EA-2, 14/01/20).

“Yo te entrego algo y yo quiero saber que lo he hecho bien. Es más, dime en lo que he fallado y te lo modifico. No, luego te encuentras sorpresitas en las evaluaciones. Y ya te digo, y yo no, porque yo voy sacando en todo diez, pero, aunque sea a otras personas, no me hace gracia. No me hace gracia que tu entregues algo que te va a valorar y puntuar para tu nota y no sepas la nota hasta que ya no pones las actas. Y entonces, hay profes que te ponen una barrilla o un Excel y te dicen, mira tienes tal nota, como el desglose, pero al final del proceso, cuando ya no hay nada para poder mejorar. Que hayan feedback, pocos profes, hay profes que lo hacen muy bien y te lo hacen instantáneo, incluso para que lo modifiques: mira cámbiame esto. Claro, ahí sacas un diez sí o sí. Otros no te dicen nada hasta las evaluaciones. Y tú: pero si no me dijo nada, por qué...” (EA-5, 14/01/20).

Las maestras en formación comparten opinión con respecto a la evaluación, señalando su disconformidad, prefiriendo otro tipo de evaluación o, incluso si tuviera que ser un examen, que se realizase desde otro tipo de perspectiva:

“Hombre, con menos peso el examen, o un planteamiento de examen diferente al que se nos suele hacer” (EA-1, 13/01/20).

“Yo pienso que es mejor que sea más práctico, porque además si tú das una teoría y esa teoría yo soy capaz de llevarla a cabo en la práctica, es porque ya lo he aprendido. Entonces, no me tienes que volver a evaluar, si ya ves que en la práctica estoy llevando a cabo todos los pasos que me estás diciendo, además que eso es lo que voy a utilizar yo en un futuro, o sea, la práctica. En realidad, a mí la teoría me sirve para ahora, pero para saber lo que tengo que hacer, la práctica es lo que yo voy a llevar a cabo” (EA-2, 14/01/20).

“A mí me gustan más los trabajos, porque quieras que no te están... te ayudan un poco a poner las cosas en práctica, que más que ponerlos en un examen,

porque los exámenes, al fin y al cabo son..., te estudias la teoría, lo escupes y se ha acabado” (EA-4, 15/01/20).

“Pues en función de lo que tú veas... Con examen como tal, no. Porque los exámenes. Mira, te pondré un ejemplo de la universidad. Yo es que también soy así de rara... Mira, hay un profesor en experimentales que cada vez que acabamos un tema hacíamos un mini-examen pero que no contaba, simplemente para que tu veas como ibas. En uno, sacaba muy buena nota en todos, pero en uno saqué como un cuatro y algo. Vale... Al cabo de un mes o así, le dije, oye profe, el examencillo aquel, de aquel tema, como cae en el examen de verdad, digo, puedo ir un día a tu despacho y lo vuelvo a hacer. Claro, claro, vente. Y fuimos yo y un compañero a hacer ese examen. El del compañero porque no había ido a clase ese día y lo tenía que hacer y yo pues para volver a hacerlo. Bueno, había pasado un mes. Nadie lo había corregido. Lo había corregido el profe, pero te había dado la nota, pero no te lo había dado, tú no lo habías visto el examen. Y ya seguíamos con el temario para adelante, quiero decir... que no se volvió a ver ese tema. Y voy y saco un nueve. ¿Y cómo te lo comes? Pero, profe, ¿esto cómo es? Y me dice... porque muchas veces se aprende las cosas inconscientemente y lleva un tiempo. Tu cerebro estaba ahí trabajando sin que te des cuenta. Es que eso se sabe que es así... Y tú puedes aprender... Un idioma, vas a una academia. Gramática y venga, un cero, un cero. Te vas al país y lo aprendes en cero coma. Lo hacía todo el mundo y no sabían ni leer ni escribir durante la guerra. Se iban a Alemania y aprendían alemán...” (EA-5, 14/01/20).

7.4. Contenidos

En lo que respecta a los contenidos trabajados durante el Grado, las participantes hicieron mención específica a varias materias. Se destacan, de ese modo, las asignaturas más valoradas, aquellas que consideran menos útiles, así como una serie de contenidos que les hubiese gustado trabajar.

7.4.1. Asignaturas más valoradas

El valor que las maestras otorgan a las distintas asignaturas está estrechamente relacionado con sus contenidos, pero también con la metodología utilizada para su tratamiento. En este sentido, destacan las materias más pragmáticas, cuyos saberes pueden tener en cuenta para su aplicación en el aula y también aquellas que les han supuesto algún descubrimiento personal, es decir, un aprendizaje más allá de lo profesional. Destaca, especialmente, la psicología, la música y aquellas asignaturas que permiten comprender mejor a los niños y niñas:

“Me han encantado Psicología, sobre todo por lo que hemos dado en ella. Además, es algo que me gusta bastante, y de trastornos, dificultades... ese tipo de cosas son las que a mí más me han gustado y marcado” (EA-4, 15/01/20).

“Ha habido muchas asignaturas... en primer lugar, el tema de la motricidad, para mí ha sido un descubrimiento, porque es verdad que cuando yo era pequeña la motricidad la trabajaba poco... entonces, ha sido un aprendizaje bastante importante el pensar, el ser consciente de que los niños pueden hacer actividad física y desarrollarse físicamente de manera sana. También, para mí fue importante la asignatura de Sociología y de Ciencias Sociales, me hizo ser más consciente de que el contexto también cuenta en el aprendizaje del niño, que hay cosas en el contexto que puede complementar nuestra enseñanza-aprendizaje. También el tema de la psicología me abrió a las necesidades especiales y el desarrollo del niño, las necesidades que tienen en cada periodo de su vida. Creo que todo eso” (EA-1, 13/01/20).

“Por ejemplo, Ciencias Sociales el año pasado o Matemáticas, han sido dos asignaturas súper troncales, anuales, en la que todos los días aprendíamos cosas nuevas, cómo llevarlo a cabo en el aula, cómo era la teoría, pero además cómo esa teoría se puede aplicar en el aula” (EA-2, 14/01/20).

“Sinceramente, creo que lo que más estoy aprendiendo es ahora en una asignatura de religión [...]. Porque el profesor nos está enseñando muchas cosas, es muy tolerante y es algo que no hemos aprendido durante los cuatro años de carrera... y, yo creo que sobre todo he aprendido en las prácticas [...] En Música es verdad que hemos aprendido un montón, muchos conocimientos sobre música que yo no conocía y muchos beneficios de la música que tampoco, pero, claro, eso no lo es todo [...] una de las cosas más satisfactoria es que durante mi etapa educativa era malísima en cuanto a la asignatura de lengua, por ejemplo, y en la asignatura que hemos tenido durante la carrera de Lengua, el profesor hizo que yo, pues eso, que me sintiese bien en cuanto a la asignatura y me he dado cuenta que a lo mejor, toda mi trayectoria educativa que yo pensaba que era, pues eso, que no era mi punto fuerte, pues gracias a este profesor que nos animaba mucho, nos motivaba mucho, pues... me he dado cuenta que me gusta y se me da bien” (EA-3, 15/01/20).

7.4.2. Asignaturas menos valoradas

Las críticas a las asignaturas aparecen por diferentes motivos, entre los que destaca la repetición de contenidos y un mal enfoque o aplicación metodológica por parte del docente. La crítica está destinada a las asignaturas demasiado teóricas:

“Pues mira, por ejemplo, es verdad que me parece muy interesante la motricidad, como he dicho antes. Pero... hemos tenido tres asignaturas de motricidad, con diferente nombre, pero con los mismos fundamentos. Yo creo que eso sobraría bastante, no poner tantas asignaturas de lo mismo” (EA-1, 13/01/20).

“Se repiten. Se repiten. Por ejemplo, cuando hay una asignatura que es Didáctica I, Didáctica II... Sociales I, Sociales II... Aritmética I, Aritmética II ¿Por qué? Pues quítame una de esas que se repiten y deme otra de cualquier otra cosa. Deme arte. La artística, por ejemplo, era un trimestre y toda la clase le decía: profesora, esta asignatura debería ser anual, como poco. Nos quedaron muchos talleres por hacer porque no daba tiempo” (EA-5, 14/01/20).

“Quitaría muchas cosas, muchas asignaturas las quitaría que no nos han servido para nada. A lo mejor, también, por el enfoque que tienen. Si la hubiesen enfocado de otra forma, pues... Pero yo veo que ha habido muchas asignaturas que no nos han servido para nada, no nos han dado nada. Por ejemplo, en primero, hay muchas asignaturas de relleno [...] Por ejemplo Sociología, no creo que nos sirva para nada. Otra asignatura que era Sociedad, escuela y democracia, tampoco creo que nos sirva para nada. Luego también, en tercero, hemos tenido de golpe muchas asignaturas de matemáticas y claro, para las personas que, por ejemplo, no sea su punto fuerte, pues te genera mucho agobio porque no puedes avanzar con una asignatura ni con otra. Y encima se te junta todo, contenidos muy distintos, pero al final de la misma rama, pues yo creo que también lo cambiaría” (EA-3, 15/01/20).

“Pues... yo, por ejemplo, Observación Sistemática, yo esa la quitaría porque no hicimos nada, en un cuatrimestre no hicimos nada y no valió para nada. Y luego, Acción Tutorial ha sido una asignatura que hemos tenido en segundo que ha sido anual y que realmente todo era teórico. El primer examen era que tenías que estudiártelo tal cual te lo dictaban, que es algo que se supone que no tienes que hacer tú con los niños, pues... yo no he aprendido en esa asignatura. Entonces, me parece fatal, sinceramente, porque es una asignatura de acción tutorial donde tú vas a ser tutora de una clase y tú vas a tener que llevar a cabo distintas actividades y vas a llegar sin saber hacerlo porque no te lo han enseñado, porque te lo han enseñado de manera teórica y yo ahora mismo, no me acuerdo” (EA-2, 14/01/20).

7.4.3. Coordinación entre asignaturas

En este sentido, las estudiantes tienen dificultades para reconocer la coordinación entre la mayor parte de las asignaturas, aunque destacan algunas experiencias positivas:

“¿Coordinación? Ninguna” (EA-2, 14/01/20).

“¿Qué los profesores se hayan implicado, hayan tenido en cuenta que tenemos más asignaturas, que se haya coordinado con otros profesores? Yo he de decir que solo ha sido en música. Sí, porque es verdad que con todo el tema de que hemos tenido conciertos, hemos tenido tal, pues es verdad que los profesores se ponían muy de acuerdo, pues Juan Rafael concreto con el resto de profesores. Pues mira, tenemos esto, tal, y hace que sean un poco

comprendidos. El resto de profesores es que no... [...] Por ejemplo, lo que te decía, en el área de matemáticas, hemos tenido tres asignaturas de matemáticas de golpe y yo no veía que se coordinaran entre sí porque dábamos contenidos muy distintos que al final te llevaban a la confusión. Y digo yo que, si se hubiesen coordinado, no sé... pues la cosa sería distinta” (EA-3, 15/01/20).

“Bueno, saber, saber, que ellos tengan coordinación, no lo sabemos [...] Yo creo que sí, que, en ciertos momentos, en las asignaturas de motricidad se han trabajado canciones de música o, no sé, en motricidad se han trabajado contenidos de matemáticas, de lengua [...] Hay muchas veces que agradeces que se combinen ciertas cosas. Se está dando sociales y luego se está dando matemáticas... que estén todas más o menos en la misma línea, porque así no tienes que descontextualizarte y pensar... ahora tengo matemáticas, ahora tengo sociales... sino que esté todo en una misma línea” (EA-1, 13/01/20).

“En las que ha habido, por ejemplo, grupos de trabajo con diferentes profesores, ha habido asignaturas que sí que se ve que se han coordinado un poquillo más, por ejemplo, una que fue psicología de la educación, ahí sí que había un poco más de coordinación, pero hay otras que coordinación hay poquillo y quieras que no, pues lo notas mucho y sobre todo, también en cuanto a los grupos de trabajo. Porque nosotros tenemos el grupo de trabajo uno y el grupo de trabajo dos y muchas veces hay mucho desnivel en cuanto a trabajos, tareas y demás. Unos trabajan mucho y otros trabajan muy poco y no es algo que consideremos muy justo, la verdad... Alguno docentes mandan demasiadas tareas, por ejemplo, una te manda durante todo el cuatrimestre te manda 10 actividades y otros te dicen, mira, con tres, vamos perfecto [...] En algunas asignaturas relacionadas por ejemplo... En trastorno, dificultades... ha habido un solapamiento con respecto a lo que se ha dado, pero no lo veo algo malo. Lo veo algo bueno porque lo refuerzas y te ayuda a poder llevarlo a cabo en un futuro” (EA-4, 15/01/20).

7.4.4. Asignaturas a añadir y otras carencias

Cuando se les pregunta por otros contenidos o asignaturas que no han tenido la oportunidad de cursar y les hubiese gustado o, por el contrario, que sí que hayan trabajado, pero consideran que lo han hecho de manera insuficiente, aparecen algunas propuestas.

Las estudiantes reflexionan así sobre su falta de competencias en algunos aspectos que el Grado debería tratar de cubrir mejor. Se mencionan, especialmente, la elaboración de programaciones y unidades didácticas:

“Mis debilidades son con los niños que tengan alguna dificultad o que tengan alguna problemática, por ejemplo, en un aula, un niño que sea muy nervioso. Me cuesta intentar ver o plantear unas soluciones a esos problemas. A un niño que se salga del contexto del aula. Es verdad que se intenta, lo intentas, pues

que el niño participe, que esté activo a la hora de hacer las actividades, pero no sé, como que me dificulta un poco aquellos niños que tengan algún tipo de dificultad [...] entonces, en la universidad ha sido todo muy general, como ser docente en un aula o con niños con necesidades especiales o con algún tipo de características... pues sí, lo hemos tocado, en las asignaturas de psicología o cosas así, pero cómo enfrentarte a esos niños con algún tipo de metodología, no mucho [...] Si, a ver, yo creo que a lo largo de la carrera hemos hecho unidades didácticas, obviamente, pero creo que en cuanto a unidades didácticas y a la planificación docente, hemos trabajado poco sobre ese tema [...] Y es verdad que estamos poco familiarizados con lo que son los objetivos, los contenidos, etc. y plantearlos de manera adecuado, porque es verdad que tú puedes poner unos objetivos y unos contenidos que no tengan nada que ver, ni tengan relación y luego cuando los vayas a trabajar, pues veas que no tienen coherencia [...] considero que se ha tratado poco [...] También he echado de menos que nos enseñen las cosas básicas, ya no solo de estar en el aula con los niños, sino planificarte, cómo se trabaja en un claustro, cosas así... [...] Yo creo que eso, la gestión en el centro” (EA-1, 13/01/20).

“Nosotros estábamos súper preocupados porque hasta el año pasado, a final de curso no tocamos una unidad didáctica y sabíamos que en las oposiciones tenemos que entregar una unidad didáctica, tenemos que hacerla. Entonces, el año pasado nos empezaron a explicar un poco en qué consistía una unidad didáctica y este año hemos hecho una. Pero que en cuarto de carrera, que acabamos ya, hagamos nuestra primera unidad didáctica, pues me parece un poco fuera de lugar, porque se supone que es algo que tenemos que tener en cuenta desde el principio. Entonces, sí que te hablan en general de objetivos, contenidos... pero no te dicen: “pues este objetivo tiene que tener relación con tal contenido, este contenido está relacionado con una metodología, la metodología con una actividad...”. No, simplemente: Haz contenidos, haz objetivos y haz las actividades” (EA-2, 14/01/20).

“No se han trabajado suficiente las programaciones, y cuando se ha trabajado, tampoco es que se haya llegado a trabajar... cada profesor lo ha trabajado de una forma diferente y no es que te digan, se hace de esta manera y esta es más o menos la correcta, sino que cada profesor te lo dice de una manera y no te queda claro cómo deberías hacerla...” (EA-4, 15/01/20).

“Me costaría trabajo enfrentarme a la familia. Eso creo que es un problema [...] porque lo mismo hay padres que son muy comprensivos y otros muy críticos que no ven bien ese tipo de educación. Yo, por ejemplo, trabajar con los libros de texto no soy muy partidaria, tampoco eliminarlos... pero muchos padres, eso, por ejemplo, no lo entienden... Entonces, pues, es complicado llegar a un entendimiento con ellos [...] También he de decir que después de cuatro años de carrera no he aprendido a hacer ninguna programación didáctica en clase y si he aprendido ha sido gracias a mi tutora de las prácticas. Es verdad que hay profesores que sí que se implican un poco, pero hay muchos que no... y muchos que dan por hecho de que sabemos hacerlo, y al

final buscando por internet y demás [...] A ver, hemos hecho unidades didácticas, pero no nos han explicado cómo hacerlo, entonces pues al final te ves agobiado, te ves... recurres a internet y haces... no copia y pega pero al final no aprendes [...] me vería capacitada de enfrentarme a una clase, pero en lo que respecta al tema de la programación didáctica, todos los papeleos que hay que llevar por delante, no” (EA-3, 15/01/20).

La evaluación es otro aspecto destacado en el que consideran que necesitan mayor formación:

“Estrategias de evaluación... no conozco muchas, pues, a lo mejor, la evaluación continua y la evaluación inicial, la del desarrollo y la final... eh... no sé, pocas más. En tema de evaluación yo creo que sí tengo un poco más de lagunas, o sea en cuanto a formación” (EA-1, 13/01/20).

“Hemos tenido asignaturas de didáctica, sobre todo la asignatura de primero de didáctica sí que aprendí un montón sobre evaluación y demás, pero luego, el resto de los años, cuando ya te enfocas más en una asignatura o en otra, pues ellos hablan de evaluación, nos mandan trabajos en los que tenemos que hablar de evaluación, pero no nos explican ni que evaluación es la más efectiva, ni cual es tal...” (EA-3, 15/01/20).

Las maestras en formación señalan, asimismo, otros contenidos sobre los que les hubiese gustado adquirir conocimientos:

“He echado en falta, por ejemplo, alguna asignatura de lo emocional o de gestión de conflictos. Que haya una asignatura que se llame así. Igual que te digo que te digo que para primaria debería haber economía, filosofía e incluso, PSICOLOGÍA, por dios. En los niños, claro. Lo mismo que eso para la universidad, para formarnos tendrían que haber asignaturas de yo que sé, de un juego de rol, de simular que tú eres un padre cabreado y yo la directora y tú me vienes gritándome y a ver qué hago yo. Como un teatro, pero aprendiendo [...] lo de la gestión emocional y de conflictos. Y otra, de por ejemplo, de protocolo. Porque vale, tú eres funcionario y tienes libertad de cátedra, pero luego siempre hay, o sea, yo tengo que saber si alguien me puede mandar o no, si alguien me puede venir a decir algo o no, si yo puedo contestarle a alguien o no... O me tengo que callar porque es fulanita o menganita. Protocolo. O a lo mejor no hay ninguna asignatura de protocolo porque no existe el protocolo y entonces, en plan, venga la jungla, que cada uno haga lo que vea, pues vale” (EA-5, 14/01/20).

“Añadiría más asignaturas de valores, de primeros auxilios, que eso creo que es fundamental” (EA-3, 15/01/20).

“Añadiría otro año más para que puedas centrarte en lo de psicología y demás y también algo sobre la alimentación, sobre la historia también un poquillo,

sobre la historia educativa, como programar... y poco más, creo yo” (EA-4, 15/01/20).

Del mismo modo, una estudiante de Educación Primaria destaca la necesidad de que hubiese una mención en matemáticas:

“Si... Si acaso, por ejemplo, las matemáticas que es algo así como muy específico. Antes había profesores de matemáticas específicos de matemáticas. Ahora todos hacemos de todo, se nos dé bien o no y yo creo que habría que hacer una mención de matemáticas y que hay se metan no solo las matemáticas que damos en el grado, a modo genérico sino otras más específicas. Porque te vas a encontrar con niños súper dotados que van a saber más que tú. Pero mucho más que tú. Y no sabrás pillarlo” (EA-5, 14/01/20).

8. EL PRÁCTICUM EN LOS GRADOS DE MAESTRO/A EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

A continuación, se recogen las evidencias referidas a la asignatura de Prácticum. Para ello, se ha triangulado la participación de docentes y estudiantes. Los/las participantes reflexionaron en torno a su organización, su carga horaria, las tareas, su sentido, la relación teoría y práctica, la tutorización, el desarrollo de competencias profesionales, y su evaluación y calificación.

8.1.El Prácticum en los planes de estudios y el proceso de asignación de centros educativos a los estudiantes

En la modificación de los planes de estudios, el Prácticum supuso también un escenario de luchas y de tensiones entre el profesorado participante. Según nos indica una responsable del Equipo Decanal, la organización del Prácticum en el nuevo plan de estudios supuso un gran reto organizativo, donde de nuevo surgieron dificultades derivadas de intereses personales. De los cuatro cursos de prácticas, se eliminó uno, aunque, como nos relata esta responsable del Equipo Decanal, hubiera sido preferible agruparlos en dos, argumentando razones logísticas y de gestión para ello, como es la movilidad de los/las estudiantes:

“Aquí se decidió sin pensar en el alumno, sino porque pedagógicamente era mejor, tener cuatro cursos de prácticas... Eso fue un follón. Y, en la modificación, yo quité uno, no quité más, pero los habría agrupado en dos, porque imposibilita la movilidad del alumno. Por eso te digo que es que aquí son por intereses personales” (ED-1, 15/01/20).

En el plano de la gestión, se relata la dificultad que supuso distribuir los 44 créditos que componen los Prácticum, debiendo decidir en aquel momento si dejarlos en cuatro cursos como tenían en la Universidad de Almería en los albores del Plan Bolonia (de manera que quedarían periodos muy reducidos), o distribuirlos en dos

o tres periodos temporales más amplios, como se hizo en otras universidades andaluzas. Finalmente, en los nuevos planes de estudios, el Prácticum se estableció en tres cursos en los Grados de Educación, comenzando en segundo de carrera (Prácticum 1) con un carácter más observacional y descriptivo. El Prácticum 2 se desarrolla en tercer curso e implica ya una intervención en el aula. Y, por último, el Prácticum 3 se desarrolla en el último año de carrera y conlleva la realización de una investigación-acción:

“El Prácticum de segundo es una descripción del centro fundamentalmente, y en tercero que hagan una propuesta y elaboren propuestas de mejora, pero luego el tema está en el discurso que utilizan para elaborar ese documento y del sentido de ese documento. En la guía, se contempla el programa de intervención, con los puntos del programa de intervención. Y luego en el Prácticum 3 deben realizar un trabajo de investigación-acción, que hagan una pequeña investigación-acción” (EP-4, 14/01/20).

En esta decisión, en palabras de otra docente, se tuvieron también en cuenta las circunstancias en las que se encontraba el alumnado de movilidad para realizar sus prácticas:

“De lo que yo estoy hablando es de cómo distribuyes tú los 44 créditos. Si los distribuyes en dos, como la mayoría de universidades, la de Málaga por ejemplo creo que es así... O los distribuyes en cuatro como los teníamos nosotros, ¡pégate un tiro de cara a la gestión! Y, sobre todo, pégate un tiro porque el alumno, si se quiere ir de movilidad (de Séneca, de SICUE...) a otra universidad, tiene problemas con el Prácticum. Entonces, para dividir los 44 créditos en 4, pues los Prácticum eran muy pequeños” (ED-1, 15/01/20).

Esta preocupación por el alumnado de movilidad es puesta de manifiesto por la docente debido a su labor como coordinadora SICUE y Erasmus, tanto del Grado de Maestro/a de Educación Infantil como del Grado de Educación Primaria, quien reafirma que, desde su experiencia, parecen prevalecer los intereses personales en las decisiones organizativas por encima de los intereses pedagógicos del alumnado:

“Yo soy coordinadora SICUE, de todo Infantil y Primaria, llevo un montón de años... Y de Erasmus. Y yo sé lo que a mi me cuesta reajustar y convalidar asignaturas de una universidad a otra. Y es que, ni en Andalucía, nos hemos puesto de acuerdo. Tenemos asignaturas dispares. Y, entonces, ¿luego cómo encajas tú? Porque tú eres alumno de la Universidad de Almería, pero si quieres ir a Málaga a hacer asignaturas, no tiene nada que ver con las nuestras... ¿Y cómo convalido yo si no tiene nada que ver? Entonces, no se piensa en el alumno, se piensa solamente en mi interés por las áreas de conocimiento y por las personas que están ahí. Entonces, eso me parece un horror” (ED-1, 15/01/20).

En esta visión del Prácticum, se percibe la necesaria relación entre teoría y práctica que debe existir en los planes de estudios de maestro/a. Para ello, según nos relata

una de las responsables del Equipo Decanal, existe una coordinación con la Delegación de Educación de la provincia de Almería, que se encarga de ofertar dicho Prácticum y abrir un plazo para que los centros educativos puedan ofrecer los tutores/as profesionales que van a acoger a estudiantes en prácticas, lo cual se realiza a través del programa Séneca. Ese listado de tutores/as profesionales lo envía Delegación a la Facultad de Educación para que dicha facultad publique las plazas ofertadas (a través de una plataforma existente para ello) y el alumnado pueda escoger. En esta elección por parte del alumnado, se ha producido un cambio, como relata esta misma docente:

“Antes el alumno escogía el centro bajo unos criterios, por ejemplo, por créditos superados hasta septiembre de ese curso académico, luego el segundo era la nota media del expediente académico hasta septiembre del curso en el que se ha pedido el Prácticum, y si había coincidencia en notas y número de créditos, pues ya la aplicación coge, o bien el DNI” (ED-2, 15/01/20).

“Los centros de prácticas se ofertan al alumnado. Ellos eligen... Sobre la oferta, ellos hacen la petición de centros. Otra cuestión es la asignación y la asignación está establecido que se hace en función de la nota del expediente que tenga el alumnado en ese momento. Entonces, tú puedes solicitar todos los centros que te permita la aplicación informática y otra cuestión es que te asignen ese centro o no, porque esté más o menos demandado, y haya gente que tenga mejor expediente que tú para acceder a ese centro” (EP-1, 14/01/20).

Sin embargo, se observó que, mediante este procedimiento, el alumnado tendía a escoger siempre los mismos centros y tutores/as profesionales, motivado por cuestiones de calificación por parte de dichos tutores/as, o bien, por cuestiones de cercanía a los centros escolares:

“(...) porque, como le iba bien, y la tendencia de los tutores -que es algo que todavía venimos observando- era poner la máxima puntuación, la mayoría eran 10, pues querían coincidir; y, además, los alumnos que normalmente están en pisos en determinadas zonas de Almería, pues querían el colegio si podía ser nada más salir en la puerta de su casa, los mismos tutores... Entonces nos dimos cuenta de que eso no iba bien para lo que sería su propia formación” (ED-2, 15/01/20).

Detectadas estas limitaciones, se aprovechó el cambio del plan de 2010 al plan nuevo de 2015 para gestionar la asignación de tutores/as profesionales y centros de otro modo, tratando de atender así también a la demanda por parte de determinados centros educativos que no recibían estudiantes porque estos tendían a ir siempre a los mismos centros. El cambio que se implementó fue ofertar cuatro zonas en la provincia de Almería y que el alumnado escogiera por zona:

“Hay cuatro zonas, no es que partamos diagonalmente Almería (otra cosa son los pueblos, que ahora te comentaré los pueblos), sino que calculamos aproximadamente que fueran los mismos centros por cada zona. Si dividiéramos el mapa de Almería, no nos quedaría una línea completamente perpendicular, sino que lo que queríamos es que estuvieran más o menos equiparadas. Entonces, el alumno elige zona y nosotros después, aleatoriamente con la aplicación, hacemos un sorteo de centros en cada zona” (ED-2, 15/01/20).

“A ti te ofertan diferentes áreas en Almería. Almería la dividen en cuatro partes y de esas cuatro partes tu escoges zonas, la una, la dos, la tres y la cuatro, y luego también hay colegios que están apartados, pues por ejemplo los colegios de la cañada que son los que están más para allá de la universidad, están como individuales, te los puedes coger eligiéndolos, los de Terramar que están también lejos los puedes escoger, los que están más en la periferia los puedes elegir sueltos [...] los colegios de Huércal también están por esa zona, pues si vives en Huércal obviamente no te van a dar uno de lo que es la zona central de Almería, te dan el que está el Huércal para que puedas tener posibilidades” (EA-1, 13/01/20).

Es decir, el alumnado solicita una determinada zona de las cuatro ofertadas y la Facultad ofrece siempre como mínimo un prácticum por centro educativo; si se cubre esa zona, se oferta una segunda plaza para asegurarse de esa forma que llegue a todos los centros al menos un alumno/a en prácticas. Luego se tienen en cuenta las particularidades de cada estudiante, como nos relata esta responsable del Equipo Decanal:

“Si alguno trabaja en un comedor de algún centro, pues procuramos ofertarle un centro cercano a su lugar de trabajo, porque la Normativa tampoco admite que haya relación ni familiar ni laboral con el centro en el que está, pero sí procuramos facilitar la cercanía para el desplazamiento; o puede salir un rato antes, o entrar después si está en un aula matinal, pero esas horas, si al finalizar el periodo de Prácticum corresponden a un día más, pues echan un día más o dos días más, pero eso ya va con el centro” (ED-2, 15/01/20).

En el caso de estudiantes procedentes de pueblos de la provincia, sí pueden escoger los centros educativos de su propio pueblo para evitar así gastos derivados del alquiler de pisos en Almería, sobre todo en el caso de estudiantes que vayan a realizar periodos largos de prácticas, como pueden ser el Prácticum 2 y el Prácticum 3, que es de intervención y supone casi tres meses de prácticas. No obstante, se anima al alumnado a que cambie de centro si, en su pueblo, existe esta posibilidad, o bien, que cambien de tutor/a profesional siempre que sea posible:

“Si es verdad que también le decimos: “Mira, par tu propia formación, si en el pueblo hay dos colegios o tres, evidentemente tienes que cambiar de colegio en tu propio pueblo”, para que no entren en la dinámica... Luego, que es un colegio rural que solamente hay uno en el pueblo, le decimos que puede repetir centro, pero que tiene que cambiar de tutor siempre que sea posible.

Que solamente hay un centro en el pueblo con un docente unitario, pues, bueno, no pasa nada. Pero todo tiene que estar muy justificado, nos tienen que mandar el contrato de trabajo, nosotros ya sabemos qué pueblos son los que tienen un solo centro, etc.” (ED-2, 15/01/20).

En el caso del alumnado que esté compatibilizando estudios y trabajo, se ofrece centros de adultos. Para el alumnado del Grado de Educación Infantil que se encuentre en esta situación, también se facilita que realicen sus prácticas en un centro de adultos, pero se pide que al menos uno de los Prácticum de intervención lo realicen en un centro ordinario, en tanto que:

“Al ser de Infantil, si realizan los tres Prácticum en un centro de adultos, no van a tener la realidad de lo que es un aula con alumnado de esas edades. Entonces, les decimos que al menos uno de los Prácticum de intervención lo tienen que hacer en un centro ordinario, con la salvedad de circunstancias especiales que nos surgen por problemas familiares y tal, que son excepciones que ya vemos muy detalladamente y de manera individualizada, cada caso. De hecho, ahora mismo acabo de contestar a una alumna porque al final se ha convertido en cuidadora de su padre; ella es de Infantil, tiene que repetir en un centro de adultos, pero claro..., las circunstancias familiares también se tienen en cuenta, el componente humano es primordial” (ED-2, 15/01/20).

Se destaca, por tanto, el trato cercano y personalizado a las circunstancias de cada estudiante, sin olvidar los aspectos normativos, pero tratando de flexibilizar en todo momento estos periodos de prácticas para garantizar que estas se desarrollen en las mejores condiciones posibles.

En el caso de centros que no son públicos o concertados, como Escuelas Infantiles o Centros de Primaria privados, se realiza un Convenio marco general para el Prácticum y se establece un convenio con ese centro en particular, ofertándose las plazas que se soliciten, bien a petición del alumno/a que esté interesado en un centro en concreto, o bien porque sea el propio centro el que se ponga en contacto con la Facultad, en lo que han percibido que cada año van surgiendo nuevas peticiones y manteniendo los centros que previamente se habían incorporado al plan de prácticas:

“(...) Se establece un convenio con ese centro o esa escuela infantil, y se ofertan las plazas que el centro pida; y, de hecho, cada año van surgiendo nuevas y no hay ninguno que se nos haya caído del carro, como yo digo” (ED-2, 15/01/20).

Este nuevo funcionamiento es apreciado por parte una de las alumnas:

“Yo sí lo veo justo, pero hay gente que no lo ve justo... El tener que hacerlo en diferentes centros siempre y no poder repetir en el mismo. Que yo, en realidad, eso lo veo muy bien, porque quieras que no, no te centras solo en la educación

de un tipo, sino que ves diferentes centros y así ves más cosas, sabes cómo puedes ser los diferentes contextos de diferentes trabajos y en cuanto al tiempo, yo habría puesto más tiempo de prácticas, porque en segundo tuvimos como tres semanas, que no es mucho tiempo, el mayor tiempo que vamos a tener va a ser ahora y van a ser tres o cuatro meses nada más que tampoco es demasiado” (EA-4, 15/01/20).

Sin embargo, la mayoría de las estudiantes entrevistadas no están nada conformes:

“Es una cosa con lo que estamos muy indignados. Yo tuve mucha suerte porque estuve en un colegio que me acogieron muy bien [...] Se facilita un poco la cercanía para los que viven lejos, pero para los que estén aquí no [...] porque, por ejemplo, a parte, no te dejan coger la misma zona de un año para otro, por si cabe la posibilidad de que te toque el mismo colegio y no sé. Lo de no escoger el colegio fue en el año en que nosotros comenzamos el Prácticum, anteriormente sí que dejaban escoger colegios. A ver... me imagino que tendrá un punto positivo, será porque hay colegios que nadie se coge, porque hay muchas problemáticas, por ejemplo, en el barrio del Puche, pues... hay mucha gente a las que le da miedo y no elige ese tipo de colegios. Pero es verdad que, luego, si quisieras trabajar en un colegio o hacer las prácticas que te parece interesante su metodología, no sé, cualquier cosa, no te dejan” (EA-1, 13/01/20).

“Yo lo considero muy mal, sinceramente. Lo considero muy mal porque es verdad que... entiendo que haya centros que no los vaya a coger nadie por las zonas en las que están, pero, vamos a ver, si yo, por ejemplo, ahora, en cuarto, a mí me gustaría hacer las prácticas en un colegio que yo conozco y que sé que trabajan bien y que quiero ver cómo trabajan... Entonces, a mí no me dan la oportunidad de saber cómo trabaja ese centro. Y, de hecho, se lo propuse a la que llevaba el Prácticum y me dijo que si yo trabajaba en ese centro era imposible que me tocara ese centro, entonces, no me parece bien. Porque si yo trabajo en ese centro en el aula matinal y sé cómo trabajan, quiero saber desde dentro cómo trabajan realmente. Y si trabajan por proyectos quiero saber cómo se trabaja por proyectos porque yo no lo he visto en mi vida. Entonces, a mí me lo han contado en la universidad, pero no lo he visto en la práctica. No sé cómo las maestras trabajan los proyectos en el aula [...] Además, a nosotros también nos incluyen en guarderías para el Prácticum y a mí, personalmente, no me parece bien porque, sí, que estamos en el grado de educación infantil, pero todas las asignaturas se centran en 3 a 6 años, entonces yo no me veo capacitada para trabajar con niños de 0 a 3 años, porque no lo he estudiado nunca. Ha habido asignaturas que sí, a lo mejor de atención temprana, nos han dado alguna ayuda, pero realmente no soy capaz, entonces a mí, que me den una guardería para trabajar, bueno, para hacer un Prácticum, donde tengo que llevar a cabo una investigación, donde tengo que llevar a cabo actividades que la mayoría en clase se han llevado a cabo para niños de cinco años, pues ahora lo tengo que llevar a cabo para niños de un

año, pues no sé [...] los dos años me ha tocado guardería y, en ambos años he reclamado para que me cambien de centro” (EA-2, 14/01/20).

“Luego también, lo que veo es que todo el tema de que no te dejan elegir centro, no te dejan tal, pues lo veo una tontería, porque luego si te gusta un centro y te gusta un docente y realmente estás aprendiendo con él, pues ¿por qué no puedes repetir? A mí, por ejemplo, me pasa eso este año, se supone que no se puede repetir centro y yo el año pasado he visto que ha sido el año en el que más he aprendido y en vez de darme la oportunidad este año de decir, pues como la experiencia ha sido buena... pues, no te dan la oportunidad. O sea, al revés, que te dicen que no puedes repetir centro, así que...” (EA-3, 15/01/20).

“El tema administrativo..., no se pueden repetir zonas. ¿Por qué? [...] Vale, yo entiendo que tradicionalmente haya habido chanchullos de que fulanito se va al pueblo y como es el pueblo de toda la vida le ponen un diez. Pero, entonces, para qué va el tutor a verle. Porque va a ir a verle. ¿Qué tontería es esa? Hazme las inspecciones cuando esté ejerciendo y en cualquier caso, si me han regalado la nota, ya se verá el día de mañana, en las oposiciones, eso ya se verá. No te preocupes. ¿Por qué tanta historia administrativa? ¿Tanta burocracia, tanto procedimiento? Pero si eso el día de mañana se ve. Por no hablar de que si has tenido súper suerte y encima eres un inepto y has aprobado las oposiciones y has sacado nota y te sacas la plaza... el primer año estás de prueba, te pueden despedir igualmente. Tú te sacas la plaza, ya eres funcionaria, apruebas las oposiciones y te dan plaza, encima donde tú quieres... Pues casi que no te sirve de nada porque a ti ese año te van a ir a visitar unas cuantas veces igualmente. En cualquier caso, dicho de otra manera, es que tampoco estoy de acuerdo con las oposiciones, pero bueno... eso es ya otra historia. Test psicológicos a la gente” (EA-5, 14/01/20).

Sobre este procedimiento, algunos docentes parecen no conocer con exactitud cuáles son los nuevos parámetros de asignación de centros a los estudiantes y, cuando se les pregunta, describen el procedimiento que se seguía con anterioridad, donde el alumnado ordenaba los centros que le interesaban según sus preferencias y accedían por nota:

“Los centros de prácticas se ofertan al alumnado. Ellos eligen... Sobre la oferta, ellos hacen la petición de centros. Otra cuestión es la asignación y la asignación está establecido que se hace en función de la nota del expediente que tenga el alumnado en ese momento. Entonces, tú puedes solicitar todos los centros que te permita la aplicación y otra cuestión es que te asignen ese centro o no, porque esté más o menos demandado, y haya gente que tenga mejor expediente que tú para acceder a ese centro. Ese es el sistema que se sigue aquí con la aplicación informática que se tiene para los centros” (EP-1, 14/01/20).

“Los centros educativos se ofrecen a la Universidad de Almería y el alumnado elige siempre con prioridad de nota. Todo va por orden. Eligen el centro y ya, dentro de la nota y de la disponibilidad, pues podrá acceder” (EP-2, 14/01/20).

Otra cuestión que se destaca como positiva es que la Facultad establece contacto con los centros educativos a través de correo electrónico antes de que el alumnado inicie sus prácticas, enviando documentación relativa al Prácticum, como la Normativa, la guía docente, la hoja de evaluación y el correo del tutor/a académico.

Cuando éste visita el centro, se establece el contacto directo con el tutor/a profesional que tenga cada estudiante. Una vez finalizadas las prácticas, cada tutor/a profesional se encarga de remitir la hoja de evaluación de cada estudiante debidamente cumplimentada. Esta hoja de evaluación (rúbrica) es general para cada Grado, está publicada en la web de la Facultad y está sometida a mejoras cada año a la luz de las sugerencias de los tutores/as y del alumnado.

8.2.El tiempo de formación dedicado a las prácticas

En lo que respecta al tiempo de prácticas ofertado por la Facultad, existen diversas opiniones. Por un lado, encontramos a quienes consideran que el tiempo de Prácticum debería ser mayor e iniciarse el primer año de carrera. De esta manera, aquellos estudiantes que no tengan muy claro la profesión que han escogido, puedan decidirse definitivamente.

Según nos relata uno de los docentes, en los inicios, se planteó el Prácticum desde primer curso de carrera, entendiéndose que era fundamental que los futuros maestros y maestras se enfrentaran a la realidad escolar desde el principio. En este sentido, el profesorado pone de relieve que parece seguir existiendo una separación entre la teoría y la práctica, sugiriendo que se debe incidir en prácticas reales en centros desde primero de carrera, tratando de incentivar en todo momento el análisis y reflexión teórica en y sobre la práctica:

“Mira, me produce mucha tristeza cuando escucho a maestros y maestras en activo (que llevan 25 o 30 años trabajando) decir que una cosa es la teoría y otra cosa la práctica... Me da mucha tristeza, porque algo ha pasado. Pero se lo escucho a ellas y también al alumnado que acaba. Es decir, no sabemos qué hacer con tanta teoría, no sabemos qué ha pasado con esto. Entonces, creo que existe ese divorcio entre la teoría y la práctica en los planes de estudios. Desde esta perspectiva de máximos que planteaba, creo que se debería empezar a enseñar experiencias innovadoras, donde el alumnado se forme en centros y que haya un diálogo con la práctica y que, a partir de ahí, vayamos teorizando sobre esa práctica, y ya desde primero” (EP-4, 14/01/20).

Sin embargo, por razones de convergencia de las universidades andaluzas, se vieron obligados a cambiar este planteamiento:

“(..). Nuestro plan de estudio, el primero aquel que elaboramos nosotros, nosotros pusimos prácticas en primero, porque considerábamos que era fundamental que el primer curso la gente se enfrentase a lo que es la realidad de un centro porque era posiblemente el momento en el que los alumnos podían darse cuenta si estaban en la carrera que querían o no, por lo tanto, estarían a tiempo de poder dar un paso atrás, un paso al lado o seguir adelante. Pero... digamos que la Junta de Andalucía, la universidad, nos obligaron a poner..., a uniformarse con el resto de universidades andaluzas en el sentido de cambiar el Prácticum a segundo, tercero y cuarto” (EP-5, 15/01/20).

Al respecto, tanto el profesorado como el propio alumnado ponen de manifiesto que comenzar en primero ayudaría a comprender mejor algunos aspectos teóricos en relación con la práctica:

“Yo pienso que deberíamos tener prácticas desde primero. O sea, nosotros tenemos prácticas en segundo, tercero y cuarto, pero yo pienso que debería ser desde primero, aunque sean dos semanas como en segundo, que tenemos dos semanas, pero yo pienso que debería ser desde el principio porque así estás viendo que lo que estás dando en clase se puede llevar a cabo en el aula, aunque sea de observación [...] Lo que no es lógico es que en el segundo curso tengas dos semanas de prácticas y ocho meses de teoría, entonces, está un poco descompensado. Entonces, lo que sí que propondría que nos comentó un profesor, que fue Don Rafael, fue que hiciéramos, a lo mejor cada dos semanas, llevar a cabo en un colegio una práctica” (EA-2, 14/01/20).

“Sí, empiezan en segundo. Lo veo muy reducido” (EP-4, 14/01/20).

“Te quedas con ganas de seguir aprendiendo” (EA-4, 15/01/20).

No obstante, también encontramos estudiantes que se encuentran conformes con los tiempos establecidos para cada uno de los Prácticum:

“Sí, creo que está bien [...] en el segundo curso empezamos con el Prácticum uno, que creo que son dos semanas, en el Prácticum II tenemos cuatro semanas y en el Prácticum III tenemos tres meses. Es verdad que hay muchas diferencias entre el Prácticum II y el III, incluso entre el I y el II, pero bueno... yo creo que el tiempo es adecuado” (EA-1, 13/01/20).

Finalmente, encontramos estudiantes que señalan que el tiempo de Prácticum es excesivo, argumentando que no se trata de prácticas verdaderamente reales en los que puedan intervenir como realmente les gustaría:

“Y muchas prácticas. Yo creo que se hace demasiado tiempo de prácticas. Tú ya con las primeras ya ves por dónde van los tiros, ya ves si te gusta, si no te gusta. Que hay muchos que dicen: “es que debería haber prácticas en primero porque así si no te gusta te quitas de la carrea”. Pues da igual, hay en segundo,

pero... Pero tú ya lo ves. ¿Por qué hay que tirarse un año? Que, al final, te pones a calcular y te tiras un año... Es un curso de prácticas. Las primeras prácticas de octubre a noviembre, las segundas de noviembre a enero, las terceras de febrero a mayo. Es un curso entero. Y regalado. Y, encima, tampoco eres maestro, no puedes poner en práctica lo que tú quieres poner en práctica. Yo, por ejemplo, lo intentaba. Pero me decían: "No, que si no se quedan muy atrasados que tenemos examen el jueves. No da tiempo". Pues si vamos así, con el hay examen, hay examen, pues nunca [...] Enfocaría las prácticas de otra forma, sí" (EA-5, 14/01/20).

8.3.El sentido del Prácticum en los planes de estudios y su utilidad para el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial

El Prácticum es considerado un periodo imprescindible en los Grados de Educación Infantil y Primaria porque es cuando verdaderamente se enfrentan con la realidad de las aulas y pueden poner en práctica lo que aprenden desde la teoría en contextos educativos reales:

"(...) si yo hablo de un Prácticum es porque lo que yo estoy pretendiendo es que el alumnado que va a hacer el Prácticum aplique los conocimientos que ha adquirido en situaciones reales" (EP-1, 14/01/20).

En lo que respecta al sentido del Prácticum, tanto estudiantes como docentes se muestran de acuerdo en su esencialidad, destacando la importancia de esta asignatura para el desarrollo de competencias docentes:

"El Prácticum, si se hace bien es lo que necesitan nuestros alumnos [...] el contacto directo con lo que es la realidad escolar es precisa y necesaria" (EP-5, 15/01/20).

"El Prácticum, por supuesto, es una parte muy importante de los Grados de Infantil y Primaria porque es cuando verdaderamente se enfrentan con la realidad de las aulas y donde pueden poner en práctica o no esa teoría que, a veces, coincide o no" (ED-2, 15/01/20).

"El alumnado sí aprende mucho porque, realmente, será su día a día. Es el día a día en el que se van a encontrar los problemas, cómo se tienen que hacer las adaptaciones, cómo se debe atender el ritmo de cada uno, todas las necesidades que encuentran, y cualquier otro tipo de problema, eso... no se ve solo en un mes o dos meses, eso transcurre poco a poco, los diferentes tipos de problemas, entonces creo que a lo mejor sería interesante que incluso más tiempo de prácticas" (EP-3, 14/01/20).

"El punto fuerte es que te dan la oportunidad de desempeñar tu labor como futura docente en un aula" (EA-1, 13/01/20).

“Ves diferentes metodologías, abres tu mente a diferentes maneras de dar la clase y demás [...]. Lo que más valoro es poder enfrentarme a la situación porque en la teoría todo es muy bonito, pero cuando llegas a la práctica no suele ser todo igual. Y la verdad es que poder enfrentarte a la situación, el poder ver cómo se lleva a cabo en diferentes colegios, sobre todo, pues te abre bastante campo y te ayuda bastante” (EA-4, 15/01/20).

Sin embargo, tanto profesorado como alumnado hacen referencia al primer Prácticum, cuestionando que sólo sea de observación:

“Una primera cuestión que, desde mi punto de vista, es fundamental... ¿Qué es el Prácticum? ¿Cuál es la concepción que tenemos del Prácticum? Porque, si se supone que es Prácticum, es para hacer algo práctico. Si no, se llamaría Teoricum, Observatoricum... (Risas). Entonces, esa es la primera cuestión que hay que poner sobre la mesa, es decir, si yo hablo de un Prácticum es porque lo que yo estoy pretendiendo es que el alumnado que va a hacer el Prácticum aplique los conocimientos que ha adquirido en situaciones reales” (EP-1, 14/01/20).

“Es verdad que en el primer Prácticum no estamos muy preparados para hacer intervenciones en el aula, pero me parece excesivo que sea solamente de observación, porque no se puede ir a un aula solo a observar. Por mínimamente que te guste la docencia y estés estudiando esto, es que te sale participar [...] Yo he tenido mucha suerte, desde el Prácticum 1 me han dejado, porque el Prácticum 1, supuestamente es de observación... y a mí desde el principio me han dejado participar en clase, plantear actividades, desarrollar...” (EA-1, 13/01/20).

En este sentido, los docentes ponen de manifiesto que no se le da al Prácticum la importancia que debiera tener en la formación de los futuros maestros y maestras, y ello condicionado por la propia organización de este Prácticum dentro de los planes de estudios, como se indicaba anteriormente.

Al respecto, se pone de relieve también que el Prácticum debería ser tutorizado por docentes más veteranos o, al menos, por docentes que se comprometan con el valor y sentido que tiene en la formación de docentes, debiendo existir una continuidad en esta labor de tutorización durante todo el Grado, tal y como explica esta docente:

“El Prácticum tiene un sentido pésimo y, además, lo digo rotundamente, porque se está adjudicando el Prácticum generalmente a los Sustitutos Interinos. En el Prácticum 1, los estudiantes se han quejado, como soy coordinadora de curso pues les dije que además que ante ese tipo de quejas vinieran a mí. El Prácticum tendría que estar asesorado por los docentes y las docentes más veteranas, en el sentido de que conoce esa vinculación entre teoría y práctica. Al Prácticum hay que darle un valor que no lo tiene. El valor que tiene es que empiecen a analizar cada uno de los elementos que

entran en juego en esa acción didáctica y entenderla para que tenga cierta coherencia. Pero les piden unas cosas rarísimas en la memoria, pero porque quien está asesorando pues tiene que cubrir un número de horas y no sabe lo que es una escuela, tampoco les voy a echar la responsabilidad total a ellos, sino: ¿Por qué está estructurado de esa manera? Cuando yo estaba como Vicedecana de Innovación, planteé que los docentes, aparte de ser los más veteranos, les hicieran un seguimiento por lo menos en dos Prácticum, el mismo tutor por lo menos a lo largo de dos Prácticum. Y también, en el Prácticum 3, conectarlo con el Trabajo Fin de Grado. Quien sea tutor de un Trabajo Fin de Grado, que sea al mismo tiempo asesor o asesora en el Prácticum” (EP-6, 15/01/20).

En cuanto al desarrollo de competencias, el alumnado menciona sentir mayor seguridad durante su Prácticum gracias a algunos contenidos trabajados en la Facultad:

“Gracias a todas las prácticas que hemos tenido a lo largo de la carrera, yo creo que algo nos ha enseñado. Siempre es un poco difícil cuando llegas por primera vez a un aula, porque no conoces a los niños y es difícil. Pero una vez que ya estás un par de días, sabes desenvolverte porque a lo largo de la carrera hemos aprendido muchos contenidos, muchas cosas que te hacen sentirte segura a la hora de enfrentarte a un aula [...] Mis fortalezas es que, pues eso, que me sé desenvolver bien y sé plantear actividades que sean interesantes para los niños ¿no? y que eso le sea significativo [...] a la hora de enfrentarte a un aula... Hombre, si tienes vocación, porque yo antes de entrar a la carrera tenía vocación y si me ponía en una clase de 25 niños pues sabía desenvolverme con ellos. Pues claro que sí. Pero al principio no eres consciente de muchas cosas y cuando llegas a enfrentarte al aula a través de la práctica, pues te da cuenta de “ay, en esta situación es mejor hacer esto porque si vas por otro camino, a lo mejor te puedes equivocar, te puede salir mal...” Claro que sí, la carrera me ha ayudado” (EA-1, 13/01/20).

No obstante, también destacan las dificultades e inseguridades para hacer frente a determinados escenarios educativos sobre los que consideran no haber recibido la suficiente formación. Entre ellos, destaca el enfrentarse a un aula donde hay niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, así como la comunicación con la familia y otros tipos de evaluación alternativos:

“Mis debilidades, a lo mejor son con los niños que tengan alguna dificultad o que tengan alguna problemática, por ejemplo, en un aula, un niño que sea muy nervioso. Me cuesta intentar ver o plantear unas soluciones a esos problemas. A un niño que se salga del contexto del aula. Es verdad que se intenta, lo intentas, pues que el niño participe, que esté activo a la hora de hacer las actividades, pero no sé, como que me dificulta un poco aquellos niños que tengan algún tipo de dificultad [...] que haya sido todo muy general, como ser docente en un aula o con niños con necesidades especiales o con algún tipo de características... pues sí, lo hemos tocado, en las asignaturas de psicología

o cosas así, pero cómo enfrentarte a esos niños con algún tipo de metodología, no mucho [...] estrategias de evaluación... no conozco muchas, pues a lo mejor la evaluación continua y la evaluación inicial, la del desarrollo y la final... eh... no sé, pocas más. En tema de evaluación yo creo que sí tengo un poco más de lagunas, o sea en cuanto a formación” (EA-1, 13/01/20).

“Lo que sí se ha tratado es: “Hay un profesor que es el de PT...”, pero, realmente, no se ha tratado ese campo” (EA-2, 14/01/20).

“Me costaría trabajo enfrentarme a la familia. Eso creo que es un problema [...] Pues porque no sabes que te puede tocar, porque lo mismo hay padres que son muy comprensivos y otros muy críticos que no ven bien ese tipo de educación, que son más tradicionales. Yo, por ejemplo, trabajar con los libros de texto no soy muy partidaria, no tampoco eliminarlos... pero muchos padres, eso, por ejemplo, no lo entienden...” (EA-3, 15/01/20).

“Quizás darme cuenta de los problemas que puedan llegar a tener los niños, porque no los hemos llegado a trabajar, entonces, pues quieras que no te va a costar más” (EA-4, 15/01/20).

En este sentido, algunos docentes, consideran que el desarrollo de competencias durante la carrera no es el más adecuado y que muchos estudiantes pasan de curso sin haber adquirido ciertos conocimientos que consideran esenciales. Del mismo modo, se sorprenden al encontrar estudiantes que plagian, lo que también habla de la falta de compromiso y ética del alumnado. Para evitar el plagio, se decidió pasar el programa Turnitin a todas las memorias, ya que se encontraron casos de memorias plagiadas por parte de estudiantes que habían estado en los mismos centros educativos, o bien, que cogían la información directamente de la página web del centro, pese a ser un tema tratado en las reuniones mantenidas con el estudiantado, apareciendo en este momento los primeros suspensos:

“Pues entonces decidimos que se pasaba por Turnitin, por el programa antiplagio, que además quedaba como remanente ahí, de modo que si otro alumno quería coger esa memoria, aparecía como plagio. De ahí empiezan a aparecer los primeros suspensos en Prácticum que yo creo que, en años, no había ningún suspenso en prácticas en este sentido. Pasamos tanto el Trabajo Fin de Grado que antes no se hacía y ahora es obligatorio por parte de los tutores como las tres memorias de prácticas por el Turnitin” (ED-2, 15/01/20).

Los tutores/as académicos están obligados a pasar dicho programa antiplagio y enviar a Decanato el recibo de haberlo pasado, tanto a las memorias de Prácticum como al Trabajo Fin de Grado, como veremos más adelante:

“No pedimos los porcentajes porque entonces los docentes empiezan un poco a..., como si fuera un seguimiento de su trabajo. Entonces nos hemos quedado en el recibo” (ED-2, 15/01/20).

8.4.La tutorización durante el Prácticum

La función tutorial durante el Prácticum requiere de una serie de responsabilidades, tales como la visita al centro, seguimiento y reuniones o seminarios periódicos con el grupo de estudiantes que se tutorice, de manera que sea posible llevar a cabo un seguimiento sobre los progresos del alumnado que facilite la evaluación continua:

“Primero es hablar con el equipo directivo del centro y que sepa que es un alumno o una alumna mía [...] Cuando he ido a ver a una alumna o a un alumno a un centro, lo cual considero también fundamental... Si aquí pone que tengo que ir tres veces, pues voy tres veces; y, si tengo que ir una cuarta, pues voy una cuarta y las que sean necesarias [...] lo primero que hago cuando empiezo a trabajar con ellos en prácticas es decirles: “Aquí está mi teléfono; cualquier incidencia en las prácticas, me la comunicáis”. Necesito saberlo para poder intervenir. Igual que se lo digo al tutor o tutora que tengan en clase” (EP-1, 14/01/20).

Con respecto a la labor de los tutores/as académicos, en el Prácticum 1, que es de observación, no se realiza ninguna visita por su parte a los centros educativos. En el Prácticum 2 y el Prácticum 3, que es de intervención, se les pide a los tutores/as académicos (asesores) al menos una visita obligatoria al alumnado, recayendo en la voluntariedad de cada tutor/a realizar más visitas si lo considera necesario:

“Sí, sí, mira... En Prácticum I, que es de observación, no hay visita de los asesores a los centros. Pero, en el Prácticum II y el Prácticum III, que es de intervención, se les pide a los asesores que, al menos, obligatorio una visita al alumnado. Hay asesores que van dos y a veces más para ver sobre todo su intervención en el aula con el alumnado y en el ciclo que le haya tocado. Nosotros enviamos también los correos, que antes no se hacía, cuando mandamos toda la información a los centros antes de que inicien los alumnos las prácticas, se les envía toda la documentación relativa al Prácticum, como la Normativa, la guía, la hoja de evaluación, el correo del asesor que van a tener para que haya ya un previo contacto por si hay alguna duda (hay centros que son nuevos y no saben...) y existe un poco una relación más estrecha por lo menos vía e-mail; y luego ya el día de la visita, pues ya se aprovecha la visita al alumno para también contactar directamente con el tutor que haya tenido el alumno” (ED-2, 15/01/20).

“Hay asesores que van dos y a veces más para ver sobre todo su intervención en el aula con el alumnado y en el ciclo que le haya tocado” (ED-2, 15/01/20).

Con respecto a los seminarios que se llevan a cabo en la Facultad, según nos explica el profesorado, más allá del número de seminarios mínimo que se establezca oficialmente entre el tutor/a académico y sus estudiantes, el profesorado asume esta labor desde la autonomía y el compromiso profesional, entendiendo que

estos encuentros son de vital importancia para incentivar la mirada reflexiva y fundamentada en y sobre la práctica educativa que están viviendo:

“Yo suelo organizar bastantes seminarios. Normalmente, la normativa te exige 3. Yo suelo hacer 5 y, a veces, 6” (EP-4, 14/01/20).

“No hay un número determinado estipulado. Luego otra cuestión es que tú tengas tu tutorización el número de veces que se consideren necesarias para hacer el seguimiento del trabajo. Pero, en ese sentido, reconozco que soy un tanto atípico” (EP-1, 14/01/20).

No obstante, el alumnado considera que, en ocasiones, estos seminarios están demasiado enfocados al trabajo escrito y no al desarrollo de competencias como tal:

“En los seminarios, generalmente, preguntan dudas sobre el trabajo fin de prácticas. O sea, lo que es el día a día en el aula no, más que nada en cómo desarrollar tu trabajo. Tú le preguntabas, mira no sé, el proyecto de centro no me lo dan en el colegio, qué es lo que puedo hacer... o esta pregunta no la entiendo ¿me la puedes explicar? O sea, era más de centrado en lo que es el trabajo que hay que hacer. Mira, el otro día me encontré en esta situación y la verdad es que me encontré bastante perdida... lo que es el desarrollo del día a día en el aula no. Por lo menos en mi experiencia, a otros compañeros a lo mejor sí” (EA-1, 13/01/20).

“Vamos teniendo diferentes reuniones y te van preguntando cómo lo llevamos, si hemos tenido problemas, y sobre todo se centran en la memoria. Te van explicando cómo es, qué tienes que poner... Si, por ejemplo, te quedas pillado, te van explicando un poco [...]. Suelen ser las reuniones en persona, pero a lo mejor, yo en primero tuve problemas con la tutora, porque el primer día de reunión yo no aparecía en la lista, entonces la primera reunión yo no estuve presente y en la segunda no pude porque estaba en mi pueblo, pero fue para aclarar dudas, entonces me dijo que no pasaba nada y en las segundas prácticas sí que estuve presente todas las veces, creo que fueron tres reuniones nada más” (EA-4, 15/01/20).

Del mismo modo, nos encontramos que la responsabilidad tutorial no parece ser siempre la óptima, habiendo tutores/as académicos/as que no se preocupan por conocer a sus estudiantes a lo largo del proceso. El profesorado lo relaciona con su falta de tiempo, algo que crea en el alumnado cierta sensación de abandono o “pasotismo”:

“Muchas veces, el alumno se va al colegio y no hay una comunicación continua entre el profesor del centro educativo y el de la universidad, pero por falta de tiempo. Entonces, se delega toda la información al centro y no se lleva esa comunicación constante o citas al centro. Muchas veces, se hace a lo mejor una. Pero no más. Pero por falta de tiempo. Es la única pega” (EP-3, 14/01/20).

“Con los profesores el día a día y con los docentes de aquí de la universidad..., la verdad que muy light, muy light, porque es verdad que te dicen que hay posibilidades de que puedan ir a verte durante tu trabajo en el aula [...], pero yo de los años de práctica no he tenido asistencia de profesores allí y viendo como me desenvolvía en el aula” (EA-1, 13/01/20).

“A ver, yo pienso que, en relación a los tutores de Prácticum..., yo pienso que hay un..., hay descontrol. Por lo que he vivido, porque yo en mi primer Prácticum, yo no conozco todavía, a día de hoy, no conozco a mi tutor de Prácticum. Nosotros lo hacíamos todo por ordenador [...] Nos mandó un correo con lo que quería que hiciéramos: una investigación de no sé qué, de un problema en el aula, que eso se hizo con los niños sordos y ya está, y yo a ese profesor, no lo conozco [...] Luego, el año pasado, en tercero, el profesor sí que nos convocó a una reunión de Prácticum, durante el Prácticum nos hizo otra reunión, al final nos mandó un correo, animándonos también ya que acabábamos, que ya terminábamos, que ánimo y tal... entonces, por eso digo que hay como dos polos totalmente diferentes...” (EA-2, 14/01/20).

“Algunos pasan de ti, que yo la verdad, los dos que he tenido en los dos Prácticum han pasado de mí, no han venido ni a verme [...] Reunión, la primera, pero ya está. Ya luego había correos electrónicos y ni vinieron a vernos. Yo en las dos veces no han venido a verme. En parte lo agradezco porque así no me pongo nerviosa, pero bueno... que no... que al final como realmente se ve si sirves o no es con una observación directa y a mí, por ejemplo, no han venido a verme, así que...” (EA-3, 15/01/20).

Este seguimiento parece recaer, por tanto, en el compromiso, responsabilidad y profesionalidad del profesorado, llegando a existir situaciones en las que determinados tutores/as académicos/as no realizan ninguna visita a los centros escolares para el seguimiento de las prácticas de su alumnado. Al respecto, se denuncia también la falta de reconocimiento que institucionalmente se da a esta importante labor, que requiere tiempo y esfuerzo por parte del profesorado:

“Yo creo que puede ser porque nos encontramos con gente más comprometida y otra menos; y, a veces, se va estableciendo esto como norma y se va extendiendo y queda al final la gente más comprometida que decide estar vinculada a estas prácticas. Y luego otro tema que haría falta es el reconocimiento de los docentes que realmente realizan un seguimiento” (EP-4, 14/01/20).

“Yo creo el año pasado tuve centros en Adra y en El Ejido, tuve cuatro centros entre Adra y El Ejido, que nada más el ir y volver son dos horas. Es decir, la organización y la estructura requiere que tú le dediques tiempo, y el reconocimiento aquí me parece fundamental” (EP-4, 14/01/20).

Resulta llamativo cómo hay docentes que, debido a su compromiso con su función como tutores/as académicos/as de Prácticum, hayan llegado a tutorizar a alumnado que no recibía visitas en el centro escolar por parte de su tutor/a académico/a, aunque no lo haya tenido asignado de manera oficial en su carga docente, como nos relata este profesor:

“He llegado a tener doce. Y he llegado a tener doce no porque me correspondiera tener doce, me correspondían menos, pero se ha dado la circunstancia de que he llegado a un colegio a visitar a mi alumno de prácticas y me he enterado de que la alumna que está en el mismo nivel en la clase de al lado no han ido a visitarla ni una sola vez y he dicho: “Me quedo yo con ella”. También es necesario que cada palo aguante su vela, pero si yo puedo solucionarle a un alumno un problema en ese sentido, pues lo hago... Es decir, yo vengo a este centro, donde hay tres alumnos y resulta que, de los tres, hay dos a los que no visita nadie ni hay perspectiva de que sean visitados, pues no es la primera vez ni la segunda ni la tercera vez que he dicho: “Me los quedo yo”, aunque sea más trabajo para mí. Y eso me pasa con los TFGs también” (EP-1, 14/01/20).

“Igual ocurre con la presencia del responsable docente de supervisar las prácticas en los lugares, pues hay muchos docentes que no van a los centros a supervisar, con lo cual no sabes qué está pasando; sabes lo que te cuenta el alumnado, pero ya está. Yo creo que falta ese aspecto, consolidar e integrar la coordinación real entre el Vicedecanato, el alumnado y el centro” (EP-4, 14/01/20)

A este respecto, hay docentes que ponen en cuestión la labor que realizan algunos tutores/as académicos/as de prácticas, considerando que no se toman en serio la importante labor que supone acompañar al alumnado durante su Prácticum:

“Dicho eso, a mí me parece que la necesidad de un prácticum..., un Prácticum con contenido y real a mí me parece fundamental y a mí me parece que se lo toman..., creo, en un porcentaje alto, se lo toman más en serio los maestros y maestras que los profesores de la universidad. Es decir, los profesores de la universidad, en un porcentaje muy alto, o no tan alto, pero significativo..., digamos que el Prácticum termina siendo unas horas, pues en las que entregan el trabajo de investigación y la memoria, pero no quiero saber mucho más y ya os digo..., yo no cojo Prácticum fundamentalmente pues porque no tengo tiempo. (...) Para mí un Prácticum significa que el mismo día que el alumno se va a presentar al Prácticum el profesor de la universidad tiene que estar con él para presentarse también con el maestro o maestra, hablar con ellos, darles el teléfono, el correo, lo que haga falta y a partir de ahí cada dos o tres semanas, al menos una llamada o una visita” (EP-5, 15/01/20).

Todo lo anterior lleva a que haya profesionales que denieguen de la labor tutorial en el Prácticum, al considerarla una carga demasiado pesada.

Por otra parte, se pone en cuestión la necesaria relación que debe existir entre una visión del docente de Educación Primaria de carácter más generalista y las especialidades de Mención, lo cual, a juicio de este docente, no siempre se tiene en cuenta, olvidándose el profundo sentido que tiene ser docente más allá de la posible especialidad:

“Entonces, se trata de la compatibilidad entre el maestro generalista y el maestro especialista, y eso muchas veces no se tiene en cuenta. E incluso no se tiene en cuenta desde la formación inicial. Aunque tú seas especialista en Música, tú eres ante todo maestro o maestra. Y no en todos los casos eso se ha potenciado como tal” (EP-1, 14/01/20).

En lo que respecta a la asignación de tutores de Prácticum y TFG, los procedimientos son bastante particulares. En la UAL, el tutor/a del Prácticum no coincide, generalmente, con el tutor/a del TFG. Pero tampoco suele coincidir el mismo tutor/a en los diferentes Prácticum debido al cargo temporal en el que suelen encontrarse los profesionales que realizan esta labor. En este sentido, a pesar de que el alumnado, por lo general, desea repetir tutor/a para tener continuidad en sus progresos, esto no siempre puede ser así:

“La tendencia general es la de que todos los alumnos tienden siempre a los mismos docentes, pero los docentes no siempre tienen el mismo número de plazas... Entonces, se les pide que, por favor, cubran las catorce o las doce mínimo, porque luego hay mucha gente que, a pesar de eso, se quedan fuera porque todos tienden a las mismas áreas, a los mismos profesores..., y son los primeros que cubren las plazas. Y, bueno, siempre hay un plazo de reclamaciones, donde intentamos ayudar o tender a lo que el alumno solicita, siempre dentro de las posibilidades en ambos casos” (ED-2, 15/01/20).

En este sentido, se describe la evaluación final como incompleta, ya que no solo es difícil hacer el seguimiento de los procesos y evolución de un estudiante cuando lo cambian de tutor/a cada curso, sino que, además, en muchas ocasiones, el/la docente tutor/a también carece de información sobre el centro al que acude el alumnado:

“Pero hay una realidad... Cuando el asesor de la universidad llega a una clase, ¿sabe realmente dónde va? ¿A qué centro va? ¿En qué contexto educativo? ¿Con qué maestra o maestro? ¿A qué nivel educativo? ¿Ha hablado con la maestra o maestro? ¿O llega a una clase a observar al alumno o la alumna sin saber el contexto? La primera toma de contacto que yo he hecho cuando he tenido que hacer el seguimiento del Prácticum es con el equipo directivo de los centros y con la tutora o el tutor. Cuento con una ventaja y es que, afortunadamente, conozco a muchísimo profesorado y muchísimo profesorado me conoce a mí y eso me permite decirle que, de entrada, lo que voy a tener en cuenta sobre todas las cosas es su consideración, porque él o ella es quien está diariamente con el alumno o la alumna en clase. Yo puedo tener una

apreciación parcial cuando lo puedo ver en una actuación concreta, que no deja de ser eso precisamente, una puesta en escena. Pero quien está viendo diariamente a ese alumno o alumna en prácticas diariamente es su maestro o maestra. Y puedo preguntarle al equipo directivo del centro si está integrado en la dinámica del centro, si participa en las actividades del centro, cuál es la actitud en la vida del centro, etc., porque la integración del alumno o alumna en la vida del centro es fundamental. Y, a partir de ahí, puedo hacer evaluaciones e indicaciones al alumnado, pero sin perder de vista que son actuaciones concretas las que yo puedo observar. Sin embargo, la base fundamental es su maestra o maestro. Eso no se puede obviar. Yo no comparto la visión del asesor o asesora de prácticas de la universidad que llega a la clase a fiscalizar qué. Es más, cuando tú te encuentras situaciones en las que dices: “El sistema de trabajo que lleva este profesor o esta profesora en clase es un sistema de trabajo con el que yo no me identifico”, yo no puedo hacer que el alumno genere una situación en contra de eso, sino que le invito a que aprenda de otras circunstancias. Y luego hace su análisis y valoración sobre la idoneidad de esas estrategias, de esas formas de trabajo, de esos recursos, para cuando se vea en la situación de trabajar como titular de una clase” (EP-1, 14/01/20).

Otra dificultad puesta de manifiesto por el profesorado es la que surge cuando no existe una relación cercana y dialogada entre lo que el tutor/a académico/a propone desde la institución universitaria y lo que el tutor/a profesional trabaja con el alumnado en prácticas en los centros escolares, para lo cual se hace necesaria una estrecha coordinación y comunicación entre ambos tutores/as, realizándose visitas a los centros por parte de los tutores/as académicos/as para poder conocer de primera mano la realidad contextual que viven sus estudiantes en prácticas y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades reales que se planteen, más allá del número de visitas máximas o mínimas que se propongan oficialmente, como plantea este docente:

“Otra cuestión es que, en el marco de la planificación de clase que haya, un alumno o alumna de Prácticum mediante un trabajo coordinado por la maestra o maestro titular de esa aula se puedan ir haciendo aplicaciones de aquello que se trabaja en clase, se puedan ir haciendo observaciones de aquello que se trabaja en clase, se puedan ir desarrollando situaciones prácticas de trabajo con el alumnado de aquello que se trabaja en clase. La cuestión es si esto se permite en todos los casos, cómo se compagina esto desde la perspectiva del tutor de prácticas del centro y del asesor de prácticas de la universidad, y que no dejen al alumnado en una tierra de nadie. Esa es la realidad. Cuando he ido a ver a una alumna o a un alumno a un centro, lo cual considero también fundamental... Si aquí pone que tengo que ir tres veces, pues voy tres veces; y, si tengo que ir una cuarta, pues voy una cuarta y las que sean necesarias” (EP-1, 14/01/20).

Se destaca, en este sentido, la necesidad de que existiese un proyecto cooperativo compartido entre la escuela y la universidad que favoreciese el aprendizaje de las

maestras en formación cuando acuden a las aulas, de manera que el enriquecimiento mutuo fuese mayor:

“Al Prácticum hay que darle un valor que no lo tiene. El valor que tiene es que empiecen a analizar cada uno de los elementos que entran en juego en esa acción didáctica y entenderla para que tenga cierta coherencia” (EP-6, 15/01/20).

“Luego también creo que haría falta en el Prácticum que hubiera coordinación real entre el Vicedecanato y los centros donde van a ir las alumnas, que sepan el proyecto, que la maestra sepa las funciones que va a realizar la alumna y qué prácticas va a realizar dentro del centro, y que haya coordinación entre ellas. Para que en ese tiempo haya un proyecto común y que la alumna tenga clara cuál va a ser su participación y hasta dónde sí y hasta dónde no, y la maestra también lo tenga claro. Y qué tipo de proyecto. Incluso a mí me parece que el Prácticum debería ser también un tiempo y un espacio para la mejora profesional de las docentes, que sea un espacio de innovación (...)” (EP-4, 14/01/20).

“Entonces, que hubiese más coordinación entre la universidad y los centros que eso pienso que no existe en ningún sitio, no tienen coordinación ninguna, porque yo tengo gente cercana que trabaja en colegios y no tiene nada que ver lo que yo les explico que doy en la universidad a lo que se da realmente en un centro, entonces pienso que la universidad debería estar más conectada con el centro, con los centros educativos y, entonces, ayudar a favorecer eso y que nosotros podamos ir a centros esporádicamente, no digo todos los días, pero esporádicamente a hacer algún tipo de actividad o para que nosotros nos veamos en un contexto educativo más real” (EA-2, 14/01/20).

8.5.La relación teoría-práctica

Como se ha indicado, el Prácticum se considera una oportunidad privilegiada para la mejora docente, debiéndose propiciar que sea un auténtico espacio de crecimiento e innovación. Sin embargo, esto no siempre es posible, provocando en ocasiones la decepción del alumnado, tal y como nos explica este docente:

“(...) A mi me parece que el Prácticum debería ser también un tiempo y un espacio para la mejora profesional de las docentes, que sea un espacio de innovación, porque es verdad que el alumnado se supone que está más en contacto con las últimas teorías, con las innovaciones últimas, y puede llevar aire fresco a los centros, que se supone que son lugares más cerrados. Entonces, podía servir por ahí, pero estableciendo espacios de coordinación entre el profesorado de los centros educativos y el alumnado. Porque, además, el alumnado que va esperando que pueda aportar algo innovador, luego llega y se encuentra con lo que se encuentra, y no hay algo institucional que sirva de coordinación de esos aspectos. Entonces, muchas veces se decepciona el alumnado en este sentido” (EP-4, 14/01/20).

Uno de los principales objetivos del Prácticum es que los docentes en formación encuentren la relación entre la teoría y la práctica, teniendo la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la facultad en un aula de verdad. Sin embargo, se cuestiona que esto pueda ocurrir cuando, por lo general, la relación universidad-escuela y su cooperación en proyectos es bastante limitada. Esto hace que las prácticas que los estudiantes ven en las escuelas –generalmente guiadas por la metodología tradicional– se encuentren muy alejadas de la teoría pedagógica que se ofrece en las universidades –afines a los principios y valores de la escuela nueva–:

“La cuestión es la siguiente: ¿Se tiene en cuenta realmente que existe una dinámica de funcionamiento de los centros? Es decir, nosotros podemos diseñar un Prácticum maravilloso en el que pensemos en que los alumnos vayan a los centros, apliquen los conocimientos, vuelvan a la universidad, hacemos una valoración de lo que han hecho, se vuelven a ir a los centros a aplicar... Muy bien, eso está muy bonito, pero nos olvidamos de que, cuando el alumnado llega a una clase, llega a una clase en la que está establecida una dinámica de trabajo y ahora qué... ¿Rompe con todo eso? Es decir, la primera cuestión es que, en la concepción del Prácticum, hay que tener en cuenta cuál es el contexto en el que se desarrolla el Prácticum y la realidad de los centros en esos contextos, eso es fundamental. Otra cuestión es que, en el marco de la planificación de clase que haya, un alumno o alumna de Prácticum mediante un trabajo coordinado por la maestra o maestro titular de esa aula se puedan ir haciendo aplicaciones de aquello que se trabaja en clase, se puedan ir haciendo observaciones de aquello que se trabaja en clase, se puedan ir desarrollando situaciones prácticas de trabajo con el alumnado de aquello que se trabaja en clase. La cuestión es si esto se permite en todos los casos, cómo se compagina esto desde la perspectiva del tutor de prácticas del centro y del asesor de prácticas de la universidad, y que no dejen al alumnado en una tierra de nadie. Esa es la realidad” (EP-1, 14/01/20).

Es así como las estudiantes destacan tener dificultades para relacionar la teoría con la práctica, pues, en muchas ocasiones, les parece completamente diferente y, en otras, encuentran ciertas carencias. Asimismo, sienten que sus prácticas no son verdaderamente reales, ya que no pueden ejercerlas con total autonomía:

“A pesar de que hagamos muchas prácticas, no son prácticas reales. [...] El problema en la universidad es que se ha trabajado de forma teórica, entonces yo sé muchos casos teóricos sobre cómo se podría solucionar, pero una vez que tú te centras en un aula... por ejemplo, si tú te encuentras en un aula con un alumno porque sea un aula inclusiva y tengas un alumno con TDH, por ejemplo, yo no soy capaz de llevar la clase con ese alumno. Porque sí que conozco a lo mejor unas estrategias, pero una vez que yo me meta en el aula con ese alumno y tenga 24 alumnos más que tengan que seguir la clase, yo creo que me va a costar un montón, porque va a ser difícil controlar a ese niño, que aprenda y que encima los demás también aprendan y estén centrados en

clase. [...] Es verdad que yo el año pasado empecé a trabajar, como te he dicho antes, con niños de infantil. Entonces, cuando yo entré, yo me veía fatal porque no sabía hacer nada y yo decía ¿llevo tres años de universidad y no sé controlar a los niños durante una hora? O sea... fue impresionante” (EA-2, 14/01/20).

“Hombre, a ver... la teoría con la práctica en este tema de la educación es muy diferente. Porque es verdad que aquí aprendes alguna cosa, pero luego en el aula te cambian los esquemas. Hasta que no tienes la experiencia de las prácticas tú piensas que estar en un aula es completamente diferente, por mucho que tengas claro que quieres estudiar educación y que lo tuyo es estar con los niños de infantil. Es verdad que tienen relación porque poco a poco lo que vas aprendiendo en clase y lo que te van enseñando va mermando en tu mente y se te queda, pero es difícil unir la práctica con la teoría” (EA-1, 13/01/20).

Cuando se presentan escenarios educativos tradicionales, los tutores/as académicos/as desarrollan la estrategia de reflexionar críticamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se esté llevando en el aula escolar para proponer mejoras, pero sin enjuiciar o fiscalizar en términos de juicios de valor ninguna práctica educativa, sino desde la perspectiva de comprender las circunstancias profesionales en las que se un determinado docente desarrolla su labor y proponer mejoras tras un análisis siempre respetuoso:

“Yo no comparto la visión del asesor o asesora de prácticas de la universidad que llega a la clase a fiscalizar qué. Es más, cuando tú te encuentras situaciones en las que dices: “El sistema de trabajo que lleva este profesor o esta profesora en clase es un sistema de trabajo con el que yo no me identifico”, yo no puedo hacer que el alumno genere una situación en contra de eso, sino que le invito a que aprenda de otras circunstancias. Y luego hace su análisis y valoración sobre la idoneidad de esas estrategias, de esas formas de trabajo, de esos recursos, para cuando se vea en la situación de trabajar como titular de una clase” (EP-1, 14/01/20).

“Entonces, como les digo, nunca podemos enjuiciar el modelo que pueda seguir un maestro o una maestra, lo analizamos y tenemos que saber en qué coordenadas se está moviendo esa enseñanza y ese aprendizaje que se está promoviendo desde las aulas” (EP-6, 15/01/20).

En este sentido, se considera importante la necesidad de ofrecer una adecuada red de centros educativos que garanticen ejemplos de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje:

“Porque, claro, aquí por ejemplo se intenta premiar mucho y valorar mucho el trabajo por proyectos en Infantil, y no el trabajo por fichas, una metodología más innovadora; pero, cuando llegan a los centros, se encuentran que, aunque el proyecto diga que trabajan por proyectos, fundamentalmente

trabajan con fichas. Entonces, ese nivel de colaboración y de coordinación entre el Vicedecanato y los centros donde van a implementar las prácticas creo que sería fundamental” (EP-4, 14/01/20).

A este respecto, los tutores/as académicos asumen una gran responsabilidad, tratando de ayudar a su alumnado a desarrollar una visión crítica y reflexiva, en la que la teoría que ve en la universidad se nutra y enriquezca con las prácticas que desarrolla en los centros escolares, y viceversa. En este aspecto, se detecta una necesidad de mejora, tal y como relata este docente:

“Me llamó mucho la atención el año pasado en Infantil que el alumnado, a la hora de redactar, prácticamente el 100% de las alumnas que tenía (como 8 o 10), no hacía alusión a los contenidos teóricos que han ido viendo a lo largo de su trayectoria formativa. Me pareció muy curioso. Entonces, me dije: Con esto hay que hacer algo, para que establezcan puentes o vínculos entre la teoría y la práctica. (...) Para mi el vacío queda en el tema de cómo ayudamos al alumnado del Prácticum a que mantenga una escritura más reflexiva, pero incluso no solo en escritura, sino en la mirada de esa realidad en la que van a intervenir. Yo lo que hago es que lo vamos viendo en los seminarios que vamos teniendo y luego hago una rúbrica, que sirve para evaluar el proyecto, donde ellas saben que la parte de reflexión es fundamental” (EP-4, 14/01/20).

8.6. Tareas durante el Prácticum

Durante las prácticas, el alumnado tiene que llevar a cabo un diario. Desconocen, de este modo, otras estrategias como son, por ejemplo, los portafolios. En lo que respecta a los contenidos de esta memoria, varían de unas experiencias a otras, en función de lo que pida el docente que tutorice al alumnado:

“Nosotros siempre tenemos nuestro diario de prácticas que los docentes siempre nos aconsejan que lo llevemos al día. Todo aquello que veamos que resulta significativo, pues lo apuntamos en la libreta, también de cara a luego hacer el trabajo de fin de prácticas y yo creo que sí, yo tengo diario de prácticas de otros años que luego pues sí, me enfrento a una situación con dificultad, no sé, en matemáticas... pues voy al diario de aula a ver qué paso hace dos años, si hay algo de matemáticas” (EA-1, 13/01/20).

“Pues, yo, los dos años he tenido que trabajar el contexto del colegio, por ejemplo. Un poco la organización del centro, los documentos que tiene el centro, de qué van y en las últimas que tuve que hacer, tuve que poner una semana de elaboración, así de actividades que tenía que elaborar y relacionar lo que había hecho en las prácticas con lo que había visto en la teoría de la universidad” (EA-4, 15/01/20).

“Entregamos una memoria de prácticas, un diario donde tú se supone que vas anotando cada día, pues lo que veas. La memoria, que en la memoria cada profe te pide un poco lo que le da la gana. La mía, por ejemplo, me ha pedido,

un mínimo de tres referencias bibliográficas, tendrían que ser más. Análisis de las metodologías, de situaciones conflictivos, de qué habría hecho yo en la situación que sea... de análisis. Es como hacer una tarea analítica. Y luego ya pues si quieres meter imágenes de lo que sea, de cómo está organizada el aula, los horarios, una foto del horario. Pero eso va ya como anexo. Pero tienen en cuenta la memoria” (EA-5, 14/01/20).

Algunos participantes cuestionan la heterogeneidad de las tareas y, en ocasiones, no les ven demasiada utilidad:

“Pero les piden unas cosas rarísimas en la memoria” (EP-6, 15/01/20).

“Luego también pienso que el trabajo periódico que nos mandan es innecesario porque sí que nos pueden mandar hacer una reflexión final, pero creo que meternos tanta carga como nos meten con el trabajo ese final, lo veo innecesario” (EA-3, 15/01/20).

8.7. La evaluación y la calificación del Prácticum

Con respecto a la evaluación de los Prácticum, los tutores/as académicos/as cuestionan la evaluación que suelen hacer los tutores/as profesionales dentro de las escuelas, de los que depende un importante porcentaje de la calificación del docente en formación. En general, en la calificación, se observa que existe la tendencia generalizada de poner la máxima nota a la mayoría de los/las estudiantes, independientemente del Prácticum que se trate, lo que no siempre se ajusta al verdadero desarrollo de sus competencias profesionales:

“Y, a lo mejor, si hay 30 ítems y ves que la tendencia va hacia un 8 por ejemplo, pues acaban en la nota final poniendo un 10. Claro, su explicación siempre es: “Es que me ha ayudado mucho y tal”. Pero todavía no son conscientes de lo importante que es que, si un alumno no llega a determinados ítems, pues no pasa nada si la nota baja” (ED-2, 15/01/20).

Este hecho se percibe como un aspecto a trabajar por parte del Equipo Decanal, para lo cual organizan todos los años un seminario con los tutores/as profesionales tras mantener una reunión con Delegación, donde se recogen las sugerencias de mejora por parte del profesorado:

“Enfocamos esas jornadas hacia las peticiones del profesorado y los déficits que vemos nosotros, o las propuestas de intervención. Es verdad que no viene todo el profesorado implicado, pero sí una gran mayoría” (ED-2, 15/01/20).

Por parte de los tutores/as académicos/as, también cuentan con una hoja de evaluación, donde tienen que cumplimentar una serie de ítems para evaluar y calificar las prácticas:

“Luego los tutores tienen su hoja de evaluación, que nos envían al finalizar el periodo de prácticas. Hay una general, que tenemos publicada en la web... Es verdad que todos los años nos planteamos modificaciones con respecto a las propuestas de los alumnos, y de los tutores si ven algún ítem que no... Pero, bueno, también he de decir que la tendencia general es al 10, sea el Prácticum que sea. Y, a lo mejor, si hay 30 ítems y ves que la tendencia va hacia un 8 por ejemplo, pues acaban en la nota final poniendo un 10. Claro, su explicación siempre es: “Es que me ha ayudado mucho y tal”. Pero todavía no son conscientes de lo importante que es que, si un alumno no llega a determinados ítems, pues no pasa nada si la nota baja. Ahí intentamos trabajar... Incluso todos los años organizamos un seminario con el profesorado a través de los CEIPs... Nos reunimos primero con Delegación para ver qué quejas o sugerencias hay por parte del profesorado y enfocamos esas jornadas hacia las peticiones del profesorado y los déficits que vemos nosotros, o las propuestas de intervención. Es verdad que no viene todo el profesorado implicado, pero sí una gran mayoría. Y luego los asesores por parte nuestra también tienen una serie de ítems, que tienen que rellenar para evaluar las prácticas. Los porcentajes de evaluación también cambian, sobre todo en el de intervención; como el Prácticum 2 no lleva proyecto de investigación, hay un porcentaje un poco mayor para el tutor del centro y un poco menor para el de aquí de la Universidad. Y en el Prácticum 3, que es el de 4º año de Grado, se incrementa un poco el porcentaje al tutor de aquí porque conlleva un proyecto de investigación” (ED-2, 15/01/20).

Los porcentajes de evaluación, por tanto, cambian según el Prácticum, sobre todo, en el de intervención. Como en el Prácticum 2 el alumnado no tiene que realizar un proyecto de investigación, hay un porcentaje de calificación un poco mayor para el tutor/a profesional. En el Prácticum 3, que es de 4º año de Grado, se incrementa un poco más el porcentaje del tutor/a académico porque, conlleva un proyecto de investigación.

Como novedad, en el 2019, se estableció que, para evitar un doble trabajo al alumnado que realiza el proyecto de investigación en el Prácticum 3 y el Trabajo Fin de Grado que corresponde al mismo año, se podía casar dicho TFG con el proyecto de investigación que realicen en el Prácticum, en tanto que se solapan en el tiempo, lo cual se percibe como una ventaja, en tanto que estas prácticas permiten hacer un proyecto de investigación vinculado con el TFG:

“Como novedad también introdujimos el año pasado que, para evitar un doble trabajo al alumnado con el proyecto de investigación que se le pide en el Prácticum 3 y el Trabajo Fin de Grado que corresponde al mismo año, pues lo que empezamos a decirles el año pasado es que aquellos alumnos que quieran casar el Trabajo Fin de Grado con el proyecto de investigación que se ve en el Prácticum, pues que se les permite siempre y cuando el tutor del Prácticum esté de acuerdo, o bien, si el director del Trabajo Fin de Grado tiene horas de Prácticum intento casar que sea el mismo director y el mismo asesor que llevan en las prácticas” (ED-1, 15/01/20).

Por otro lado, el alumnado con experiencias positivas destaca la retroalimentación en los trabajos de Prácticum por parte de sus tutores/as académicos/as, lo que logra favorecer el aprendizaje, mientras que el alumnado con experiencias negativas critica la falta de guía y orientación, al recibir, tras todo el proceso, una mera calificación:

“Sí, te pone anotaciones. El año pasado fue cuando tuve eso, y te pone las observaciones que vea necesaria, pues mira: esto... buscaría más acerca de esto... intentaría buscar actividades que fueran diferentes... te suele ayudar” (EA-4, 15/01/20).

“Bueno, hacer un seguimiento... bueno, tampoco. Nos han hecho alguna reunión... Iba a decir seguimiento, pero no, porque no hacen seguimiento de nada. Tú entregas eso y ya te lo dan corregido” (EA-5, 14/01/20).

9. EL TRABAJO FIN DE GRADO (TFG) Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD

9.1. Organización del TFG en los planes de estudios de maestro/a

El Trabajo Fin de Grado (TFG) es una asignatura de seis créditos que se realiza en el segundo cuatrimestre de cuarto curso del Grado, solapándose, como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el último Prácticum y el TFG. Este hecho, a la luz del profesorado, provoca en ocasiones confusiones y desconcierto en el alumnado:

“Con el cambio de planes de estudios, en el que las prácticas se llevan al segundo cuatrimestre de cuarto, ya no existen posibilidades de reflexión, como os decía antes, y además, al mismo tiempo se hace un TFG, de buenas a primeras el alumno se ve fuera de la universidad todos los días y lo único que sabe es que para el mes de mayo tiene que entregar tres trabajos. Tres trabajos en los que, como os decía, a veces se mezclan, depende de si quien te lleva las prácticas también te lleva el TFG, con lo que ya es un tutti frutti tremendo” (EP-5, 15/01/20).

Por este motivo, se intenta que sea el mismo tutor/a de Prácticum quien se encargue también de tutorizar el TFG, pero esto no parece ser siempre posible, como nos explica este docente, poniendo en cuestión en este sentido la posible duplicidad de trabajos de investigación que tiene que realizar el alumnado en su último Prácticum y en el TFG si no se encarga un mismo docente de tutorizar ambas asignaturas:

“Entonces, se da la opción de si hay un profesor que pueda compatibilizar el seguimiento de un Prácticum y de un TFG de un mismo alumno o alumna, se haga; pero no en todos los casos está garantizado. Entonces, desde mi punto

de vista, ¿hasta qué punto tiene sentido el trabajo de investigación en las prácticas si vas a tener un TFG? Porque si no va a tener que hacer dos trabajos y no van a existir las mismas condiciones que si hay alguien que puede compatibilizar los dos” (EP-1, 14/01/20).

Otra cuestión que se pone de relieve es la controversia que existe entre el escaso reconocimiento en horas de docencia (tres en concreto) que se asigna a la tutorización de los Trabajo Fin de Grado frente a la dedicación en horas real que comporta dicha labor por parte del profesorado, recayendo en la voluntariedad del mismo la dedicación de más horas a sus estudiantes para contribuir positivamente al desarrollo de sus competencias docentes:

“No puede ser que por un TFG te reconozcan tres horas por cada una” (EP-4, 14/01/20).

En este sentido, se critica la escasa valoración que tiene este Trabajo Fin de Grado en el cómputo de horas reconocidas formalmente al profesorado, lo cual incide también en que, a juicio del profesorado, el TFG adolezca de más profundidad en muchas ocasiones, unido también al escaso tiempo que el alumnado tiene para desarrollarlo:

“Me hace mucha gracia porque aquí te contabilizan que, para un alumno, tú tienes asignadas tres horas de seguimiento. Entonces, dices: ¡Pues ya hemos acabado! (...) Pero a nosotros nos supone muchísimas horas de seguimiento y de corrección del TFG porque luego no está simplemente en el hecho de: “Bueno, ya está hecho el TFG”, sino que nosotros luego tenemos con nuestro alumnado prácticas de exposición del TFG, y corregimos su exposición y su póster” (EP-1, 14/01/20).

“Yo, cada alumno me computa a tres horas, cuando tres horas se la dedico, solo, a la primera corrección” (EP-5, 15/01/20).

“Pero, claro, con mayor tiempo no puede ser porque ya de por sí al profesorado solamente nos cuenta tres horas y, claro, nosotros echamos muchísimas más. Entonces, aquellos profesores que tienen uno o dos alumnos, pues se echan más y ya está... Pero a veces no sabemos decir que no y nos encontramos con 9 o 10 alumnos... Entonces, el que tiene vocación de docente y tal, hay excepciones, pero la mayoría echamos muchísimas horas al Trabajo Fin de Grado. Y luego se le exige mucho al alumno en que a veces se pierden y no le dan al trabajo la profundidad que deberían... A ver, salen muy buenos trabajos, pero yo creo que habría que plantearse de otra manera, no le veo mucho sentido a todo esto. Y, sobre todo, porque hay una queja mayoritaria de todo el profesorado. Vamos, es que en eso estamos todos de acuerdo, que son muy pocas horas” (ED-2, 15/01/20).

Esta crítica, según indica el profesorado, ha sido puesta de manifiesto en reiteradas Juntas de Facultad, solicitándose una ampliación de horas por número de

alumnos/as, con objeto de contribuir así a un reconocimiento justo de las horas de dedicación docente, dado que, como se contabilizan tan pocas horas, el profesorado llegó a no coger Trabajo Fin de Grado en su carga docente:

“Sí, sí, sí, en las Juntas de Facultad, se manifiesta y se mandan escritos del Decanato solicitando esa ampliación de horas por número de alumno. Lo hemos solicitado formalmente y, de hecho, lo hacemos todos los años. Luego también hay una cuestión que es que, como se contabilizan tan pocas horas, el profesorado empezó a no coger Trabajo Fin de Grado; entonces, sacaron una Normativa general en la que se establecía que todo el profesorado que dé en algún Grado tiene que coger al menos a un alumno de Trabajo Fin de Grado, como norma obligatoria. La ventaja de esto es que hay mayor oferta de profesorado y de líneas de investigación, y no llega tanto alumnado a cada profesor; porque antes, si un profesor no cogía, quería decir que el resto asumíamos muchos más, porque todos los alumnos tienen derecho a un tutor académico. Es verdad que algunas áreas a veces no quieren cubrir las horas, pero como hay áreas que quieren asumir más, pues se compensan unas con otras. Pero el déficit de las tres horas y tal es una queja general y, además, yo creo que es totalmente correcta” (ED-2, 15/01/20).

Dada esta situación, según nos explica esta docente, se tuvo que establecer una Normativa general en la que se instaba a todo el profesorado que diera en algún Grado a coger al menos a un/a estudiante de TFG de manera obligatoria:

“La ventaja de esto es que hay mayor oferta de profesorado y de líneas de investigación, y no llega tanto alumnado a cada profesor; porque antes, si un profesor no cogía, quería decir que el resto asumíamos muchos más, porque todos los alumnos tienen derecho a un tutor académico. Es verdad que algunas áreas a veces no quieren cubrir las horas, pero como hay áreas que quieren asumir más, pues se compensan unas con otras” (ED-2, 15/01/20).

“Yo siempre digo, por un lado: “Estoy hasta el gorro de los TFGs”. Tengo que coger un número de TFGs mínimo porque es lo que me exigen y tengo que cogerlos, pero dices: Es que no es esto, este no es el planteamiento” (EP-1, 14/01/20).

Desde Decanato, cada año se informa del número de plazas de TFG que se tienen que cubrir en base al porcentaje de presencialidad de cada área de conocimiento y cada Grado:

“Hay áreas que, determinados Grados, tienen mayor porcentaje y en otras tienen menos; hago los cálculos con los porcentajes que me da el Vicerrectorado de Ordenación Académica, les digo a cada área el número de plazas que tienen que cubrir en cada Grado y ellos me tienen que decir qué profesores son los que asumen en cada Grado, siempre que den docencia” (ED-2, 15/01/20).

Una vez que se establecen todas las plazas, se solicitan también las líneas de investigación y se actualiza dicha información en la plataforma virtual que tienen en la aplicación informática de la Universidad de Almería. En esta aplicación, se introduce el número de plazas y el número de líneas de investigación, y el alumnado, por nota de su expediente académico y por número de créditos superados, selecciona en orden de preferencia hasta catorce profesores/as para el TFG.

Este número de profesores/as se establece porque, según indica la docente, se tiende siempre a escoger a los mismos docentes, pero estos no siempre tienen el mismo número de plazas:

“Entonces, se les pide que, por favor, cubran las catorce, o las doce como mínimo, porque luego hay mucha gente que, a pesar de eso, se quedan fuera porque todos tienden a las mismas áreas, a los mismos profesores..., y son los primeros que cubren las plazas. Y, bueno, siempre hay un plazo de reclamaciones, donde intentamos ayudar o tender a lo que el alumno solicita, siempre dentro de las posibilidades en ambos casos” (ED-2, 15/01/20).

Cabe mencionarse que dos de los docentes que han participado en el estudio trabajan con su alumnado de TFG de manera coordinada, proporcionándose un apoyo mutuo a la hora de tutorizar a sus estudiantes, lo cual estiman de sumo valor para contribuir al óptimo desarrollo de sus trabajos:

“Nosotros trabajamos juntos con nuestro alumnado de TFG (se refiere a su compañero de despacho y de asignatura). Él se supone que tendría que tener asignados inicialmente 8 alumnos. Al final lo cierto es que tenemos cada uno 12. Entonces, para nosotros la concepción del TFG es que nosotros estamos trabajando con el alumno de TFG desde que se nos asigna hasta que defiende el TFG. Sí, sí, los dos. Nosotros citamos a nuestro alumnado y aprovechamos las fortalezas de cada uno. Javi viene muy bien para plantearles las cuestiones relacionadas con gestores bibliográficos y cosas de este tipo, así que asisten sus alumnos y mis alumnos a una sesión de trabajo en la que estamos los dos y ellos aprenden la utilización de un gestor bibliográfico, el trabajo con citas bibliográficas, etc. De la misma manera, conmigo trabajan programación y planificación. Entonces, todo lo que es el diseño y desarrollo de una propuesta de intervención, con objetivos, contenidos, etc., lo ven conmigo y todo lo que es la revisión bibliográfica lo ven con Javi. De esa forma hacemos que la formación sea lo más completa posible. Pero a nosotros nos supone muchísimas horas de seguimiento y de corrección del TFG porque luego no está simplemente en el hecho de: “Bueno, ya está hecho el TFG”, sino que nosotros luego tenemos con nuestro alumnado prácticas de exposición del TFG, y corregimos su exposición y su póster” (EP-1,14/01/20).

9.2. Modalidades de TFG

En cuanto a las modalidades de Trabajo Fin de Grado, cabe señalarse que existen tres opciones. Una es de revisión bibliográfica y profundización en un determinado

tema; otra modalidad es la del diseño y desarrollo de una propuesta de intervención; y, por último, la realización de una investigación.

El alumnado es quien escoge una de estas tres modalidades. Según esta docente, de las tres modalidades posibles, la que menos parece utilizarse es la de revisión bibliográfica:

“Hay tres opciones de Trabajo Fin de Grado. Una es de revisión bibliográfica y profundización de un determinado tema, propuesta de intervención o ya una investigación... Una investigación que, claro, los tiempos son los que son. Y, de esas tres, es el alumno quien escoge. Es verdad que hay profesorado que a veces tiende a exigir, pero, como yo me reúno antes con el alumno, es el alumno quien escoge qué tipo de trabajo es el que quiere realizar” (ED-2, 15/01/20).

“Hay variabilidad. La que menos se utiliza quizás es la revisión bibliográfica porque, claro, el alumno cuando ve que de todas formas las de intervención e investigación conllevan que tienen que tener un marco teórico... Y, además, como coincide con el Prácticum, les gusta llegar a intervenir” (ED-2, 15/01/20).

9.3. La tutorización del TFG

En lo que respecta a la tutorización de TFG, el alumnado puede escogerlo en función de las temáticas que dirija y de la afinidad con su modo de trabajar. Como se comentó con anterioridad, no tiene por qué coincidir con el tutor/a de Prácticum. La adjudicación con el tutor/a de TFG va por nota:

“Hace un mes o así hicieron el reparto tanto de temáticas como de tutores y ya poco a poco nos vamos reuniendo con nuestros tutores, para que nos explique lo que es el TFG, las temáticas que hay, las posibilidades, las modalidades... [...] te dan a elegir entre... no me acuerdo, creo que diez o así temáticas con tutores. Entonces, si te interesan más las matemáticas pones en primer lugar, matemáticas con el tutor no sé qué, dibujo con el tutor no sé qué, música.... Pero ya luego es muy relativo, porque como va por nota, pues hay a lo mejor [...] diez plazas y la solicitas doce, entonces los dos que se quedaban fuera de lo que es la nota del resto de los diez, pues te aguantas [...] Claro, hay mucha gente que ha tenido suerte y ha entrado dentro del rango de esos diez que le gustaban, pero otras personas se han quedado con lo que nadie había escogido [...] se escoge al tutor y su línea de trabajo. Aquellas plazas libres que hayan quedado, pues adjudicarlas a gente que a lo mejor no les gustaba, pero se han tenido que aguantar” (EA-1, 13/01/20).

“Sí, he sido yo quien la he escogido [...] Me dio clases y además me han hablado bien de ella y me gustaba sobre todo el tema que también considero que es importante [...] Lo voy a hacer... bueno, todavía no lo tengo muy claro y no sé cómo va a ser el nombre así, exacto, pero lo quiero hacer sobre la metodología Freinet enfocada pues a las habilidades sociales, a la autoestima,

a la mejora de la autoestima, a la mejora de... a la motivación. Lo quiero hacer sobre eso y voy a hacer una propuesta” (EA-3, 15/01/20).

El alumnado vive los inicios del TFG con cierto temor que va menguando cuando conocen al tutor/a y se inicia el proceso de tutorización, momento en el cual se suelen resolver todas sus dudas:

“En la reunión previa mucho miedo, porque todo el mundo habla del famoso TFG como uuuh, este año tengo el TFG, pero después del primer encuentro con el tutor, me aportó mucha tranquilidad, me tranquilizo un montón porque me dijo que no era más allá de plantear una unidad didáctica que se pudiese aplicar en el aula con su fundamentación... A mí me dejó bastante tranquila y como que me enfrento a él de otra manera, no con el miedo de decir, madre mía, ahora el TFG...” (EA-1, 13/01/20).

9.4. La evaluación y la calificación del TFG

El sistema de evaluación del TFG se establece en dos fases: en primer lugar, la evaluación la realiza el tutor/a, pudiendo otorgar hasta un máximo de 8 puntos al trabajo. Los otros 2 puntos los asigna el tribunal en función de la Defensa que el alumno/a realice:

“El sistema de evaluación aquí implica que yo como tutor de un TFG puedo asignar hasta 8 puntos y los otros dos puntos los asigna el tribunal. Entonces, los otros dos puntos son puntos que tienen que ver con la exposición, con el formato técnico, con la defensa de las preguntas que se realicen y las condiciones también del trabajo. Ahora bien, son apenas 5 o 10 minutos para la exposición y parece poco para todo, pero, bueno, dentro del asunto, si efectivamente el trabajo de tutorización se ha hecho bien, debemos de entender que una parte fundamental del TFG está garantizada. Lo otro son aspectos de carácter técnico y expositivos” (EP-1, 14/01/20).

En la primera fase, es decir, en la evaluación del tutor/a, el principal problema que los/las docentes se encuentran al evaluar los Trabajos Fin de Grado es el plagio, como también se puso de manifiesto cuando se trató el tema de las memorias de Prácticum. A pesar de que al alumnado se le informa de la ilegalidad y consecuencias que podrían tener al cometer tal acción, el profesorado se ve obligado a utilizar el programa Turnitin, que identifica el texto copiado de la red. Sorprende al profesorado seguir encontrando porcentajes elevados de plagio pese a todas las medidas adoptadas:

“Y yo ya les digo eso, envíame el trabajo que lo voy a pasar por (programa antiplagio) por el Turnitin. Cuando llega el Turnitin y le mandas el trabajo, oye mira, que aquí dice que hay un 35% de plagio, y estamos hablando de 10 páginas. Cuatro páginas son copiadas, fusiladas de aquí y las otras no están probablemente porque han hecho un par de cambios, entonces... o las fuentes no están detectadas por el Turnitin... Entonces, la parte de reflexión, la parte

de... por eso os digo que el TFG, los planes de estudios sobre el papel, mu bonicos, mu bonicos... La realidad, lo que pasa en el día a día es una cosa muy distinta. Yo estoy tentado, a veces, a no coger ningún alumno de TFG porque lo único que me llevo son cabreos y no voy a decir luego ya en cómo computas el tiempo en un TFG. Yo, cada alumno me computa a tres horas, cuando tres horas se la dedico, solo, a la primera corrección. Por eso iba a decir, cuando tú te pones a trabajar con un alumno de TFG, "A ver, sobre qué lo vas a hacer". "Sobre este trabajo de no sé qué". "A ver, mándame las lecturas que te van a servir de base" y me mandan cuatro referencias de Internet. "Sí, vale, ¿y además de eso? ¿No se te ha ocurrido buscar una buena base de datos?"; "¿Eso qué es?"; entonces... estamos hablando de alumnos de cuarto, que son alumnos de cuarto... entonces, él y yo juntamos a los alumnos de TFG y las primeras sesiones son sesiones para que después no estemos discutiendo sobre aspectos... "es que se cita..." "no, perdona. Esto es muy aséptico y además, si tú aprendes a utilizarlo hoy, ya no tienes que dedicarle más tiempo". "Es qué he cambiado no sé qué"; "una cosa es parafrasear..." (EP-5, 15/01/20).

Para la segunda fase de evaluación, relativa a la Defensa del TFG ante tribunal, se elaboran pósteres científicos según unas directrices previamente preestablecidas y publicadas en la web de la Facultad:

"Antes no había póster. Los pósteres los llevamos haciendo dos años. Antes era tribunal y, además, no iba todo el mundo a tribunal. Y ahora va todo el mundo con póster" (EP-1, 14/01/20).

"(...) porque tenemos más de 600 alumnos y, entonces, lo que hacemos es póster tanto en Infantil como en Primaria... Bueno, en los cuatro Grados, en los cuatro Grados se hace igual. Reparto aleatoriamente por sorteo, para que no se peleen entre los Grados, qué día les toca a cada Grado; sabiendo que Infantil y Primaria son los que más alumnos tienen, normalmente les doy dos días completos o tres, lo que hagan falta... Y luego CAFD y Educación Social, como tienen menos alumnos, pues son un día... Y los sorteo, para que no haya conflictos sobre por qué esté Grado antes y este Grado después. Y, mediante póster, les damos las directrices generales del póster, que están colgadas siempre toda la información, con medidas, los tipos que tienen para hacer, normativa general con respecto al póster y, dependiendo del tipo de póster, pues ya con cada director que se organicen" (ED-2, 15/01/20).

El alumnado tiene diez minutos como máximo para realizar la Defensa de su TFG y, posteriormente, debe responder a las preguntas que realice el tribunal.

Con respecto a los tribunales de evaluación, se pone de relieve la dificultad que existe para su constitución, debido al escaso reconocimiento que tiene esta labor a efectos de docencia, recayendo esta labor siempre en los mismos docentes, lo cual provoca cansancio y síndrome de burnout en muchos de ellos/as:

“¿Qué pasa? Que al final siempre estamos los mismos en los tribunales y ya los docentes al final se queman” (ED-2, 15/01/20).

Para contrarrestar este hecho, el Vicerrectorado estableció como norma que el profesorado que tenga asignado Trabajo Fin de Grado está obligado a participar en los tribunales. Sin embargo, a pesar de esta normativa, esta docente argumenta que continúa siendo una tarea difícil de gestionar:

“Entonces, a pesar de que hay una normativa y que se les dice y tal, pues la tendencia es que, como pilla a final de cuatrimestre, pues coincide con salidas de estancias de investigación, no encuentras al profesorado... Entonces, bueno, ya el año pasado tomamos serias medidas y este año, como no se quiera, pues tendremos que ir al Jefe de Servicio. Sí, porque no hay otra alternativa; somos muchos y, sin embargo, estamos los mismos siempre en los tribunales” (ED-2, 15/01/20).

Se procura que, al menos uno de los tres miembros del tribunal, sea del área en la que defiende el trabajo o, en su defecto, de un área afín.

9.5. Sentido y utilidad del TFG en el desarrollo de competencias docentes

En cuanto a la opinión de los/las docentes sobre el sentido y utilidad del TFG, se destaca la importancia que tiene esta asignatura en relación al mundo de la investigación científica:

“El TFG es fundamental porque acerca al alumnado al mundo de la investigación y cómo es realmente el mundo de las publicaciones. También permite que el alumno se acerque a una serie de prácticas que son totalmente ajenas a él, como es la redacción de un artículo científico, la recolecta de datos, la elaboración de todas esas ideas. Y una cosa que no es que esté muy bien, pero que debemos acostumbrarnos todos, y es acostumbrarnos a la rigidez de los artículos, porque los artículos tienen una estructura de introducción, objetivos, material y métodos, resultados, discusión, conclusiones, la bibliografía... Cuando se presenta un artículo a una revista y no está en ese formato tan rígido, es muy posible que el artículo te lo rechacen. Entonces, con el alumnado intento hacerlo, aunque a mi me cuesta decírselo y a ellos les cuesta hacerlo, pero que pongan la bibliografía de una manera correcta y adecuarse a todo ese formato... Lo considero importante. Son una serie de formalidades que deben cumplir [...] cuando estuve en el Máster de Cambio Global, prácticamente todos los que estuvimos allí, los diez alumnos, nos hemos dedicado al final a la investigación. Entonces, toda esa rigidez y todas esas asignaturas que estuvimos viendo en el Máster de Cambio Global, pues nos sirvieron... Todos esos análisis estadísticos... Fue fundamental para todos nosotros” (EP-2, 14/01/20).

Sin embargo, el profesorado considera que es necesario realizar una reflexión sobre el planteamiento actual del TFG, con objeto de contribuir a su mejora, especialmente en cuanto a la búsqueda de un sentido real de esta asignatura en los planes de estudios, en tanto que, en muchas ocasiones, se desarrolla como un mero trámite para conseguir el título:

“Yo creo que no le aporta nada... Desde mi experiencia. Porque, al fin y al cabo, solo hacen una unidad didáctica pero ahí se queda. Luego, esa unidad didáctica, no la ponen en práctica [...] El TFG lo hacen una vez que acaban las prácticas. Entonces, lo que sería mejor es programar tu TFG y, ahora, ponerlo en práctica. Y decir si ha salido así o no. Pero eso, realmente no se hacía. Se queda en esa propuesta de intervención y nada más” (EP-3, 14/01/20).

“Volvemos al mismo planteamiento que con el Prácticum ¿Cuál es la concepción del TFG? Porque, si estamos hablando de un protocolo forma de finalización del curriculum del Plan de Estudios, pues es una historia. Si estamos hablando de que el alumno se ponga efectivamente en situación de realizar este tipo de trabajo, de estas características, con un nivel de profundización distinto, en el que pueda aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de los cuatro años de formación, estamos hablando de otra cosa distinta. Entonces, claro, eso nos llevaría a decir: “Bien, estamos hablando del TFG ¿A ustedes os han enseñado a lo largo de los cuatro años métodos de investigación, líneas de investigación y tal? De cara a una propuesta de intervención didáctica ¿A ustedes os han enseñado a lo largo de los cuatro años a programar y planificar objetivos, contenidos, actividades y tal...? Porque, claro, lo que nos podemos encontrar es que, cuando se llega a los TFG, ni exista un claro conocimiento de líneas de investigación ni tampoco exista una experiencia previa de planificación, o de programación, o de propuestas didácticas... Hay una cuestión que es evidente: En muchas ocasiones, se habla de hacer una unidad didáctica y ha hecho el alumno una unidad didáctica y la ha entregado, y se le ha evaluado; y, en esa unidad didáctica, tiene un 7. Vale, ¿Y dónde están los otros tres puntos? Es decir, si yo tengo un 7 es porque hay algo que no está bien ¿Qué es lo que no está bien? Dicho de otra manera, si efectivamente no se corrigen las programaciones o planificaciones, difícilmente el alumnado tendrá un criterio para hacer las planificaciones o programaciones que tenga que hacer. Entonces, muchas veces te encuentras que, cuando llegan a los TFGs, una de las cuestiones que tienes que hacer es sentarte con ellos para enseñarles a hacer las propuestas didácticas. Esto es una cosa fundamental, y que te encuentras habitualmente [...] El TFG no está mal si se tiene en cuenta para qué se evalúa. Me explico... El sistema de evaluación aquí implica que yo como tutor de un TFG puedo asignar hasta 8 puntos y los otros dos puntos los asigna el tribunal. Entonces, los otros dos puntos son puntos que tienen que ver con la exposición, con el formato técnico, con la defensa de las preguntas que se realicen y las condiciones también del trabajo. Ahora bien, son apenas 5 o 10 minutos para la exposición y parece poco para todo, pero, bueno, dentro del asunto, si efectivamente el trabajo de tutorización se ha hecho bien,

debemos de entender que una parte fundamental del TFG está garantizada. Lo otro son aspectos de carácter técnico y expositivos” (EP-1, 14/01/20).

En la Universidad de Almería, este trabajo se desarrolla tras finalizar el Prácticum 3 como hemos señalado anteriormente, pero sin establecerse relación con él, lo que crea cierta confusión tanto al profesorado como al alumnado:

“Si el TFG termina pasando como pasa ahora, en las que se produce en el mismo momento en el que están realizando la investigación en la memoria de prácticas, ahí se produce una distorsión y una mezcla entre que ya el alumno no sabe si TFG es lo mismo que investigación de Prácticum. Si en el TFG al hacerlo... con los cambios de plan de estudio que se hizo en la última revisión 2015, a ver... cuando se inició esto, el Prácticum IV se hacía en el primer cuatrimestre de cuarto, lo cuál significaba que luego volvían y toda la reflexión sobre qué habéis hecho en prácticas tenía sentido, desde mi punto de vista ¿vale? Porque, además, eso hacía que, además, durante el primer cuatrimestre habían estado trabajando y habían elaborado su memoria de práctica, su investigación de práctica y luego ya, cuando llegaban al segundo cuatrimestre, elaboraban el TFG y tenían otro tipo de asignaturas y es donde podía estar una investigación o una segunda investigación educativa, pero bueno. Entonces, en ese momento, que ya estaban en la salida, digamos que de los estudios universitarios, pues, como no coincidían este tipo de trabajos escritos teóricos, denominémoslo así, pues cada uno tenía su distinción [...] si hay veces en la que el alumno puede llegar a entregarte a ti un trabajo de TFG de investigación que ha hecho en el Prácticum porque tú no tienes conocimiento de lo que han entregado..., pueden suceder muchas cosas y luego, claro, ante esa situación como o decía, el TFG me parece interesante pero tal y como está a día de hoy planteado, que además se ha convertido en una asignatura de seis créditos más, pues tampoco tiene mucho sentido... A ver, si lo que se quería es pensar que esto era una tesina antigua o era un trabajo fin de proyecto como la gente de ingeniería, pues en nuestro caso no hemos sido capaces, en educación o en educación Almería, no hemos sido capaces de darle esa entidad y termina siendo prácticamente... como os lo diría, sería como un trabajillo más de clase solo que cuando te pones serio con el alumnado porque no sigue, no tiene ningún criterio metodológico de investigación, cuestiones formales de citas, y tienes que estar con ellos explicándoles cosas... A ver, perdonadme, a ver bonicos, bonicas, que estáis en cuarto... ¿Cuántos trabajos habéis hecho en la carrera?” (EP-5, 15/01/20).

“Lo que sí es cierto es que hay una asignatura pendiente ahí y es la siguiente: Si en 4º el alumnado que va a hacer el Prácticum, tiene en su Prácticum una memoria de Prácticum y una investigación sobre su Prácticum, ¿qué sentido tiene que haya un trabajo de investigación en el Prácticum y un TFG?” (EP-1, 14/01/20).

De esta manera, los/las docentes consideran que para que el trabajo ayude a desarrollar y a plasmar las competencias, requeriría de una transformación de

paradigma, de mayor formación en investigación durante la carrera y, también, de mayor tiempo para su realización:

“En primero, tienen una asignatura que es Observación Sistemática de contextos educativos y ya pare usted de contar; ya no tienen ninguna otra asignatura que les vincule con lo que es la investigación educativa, es decir, cómo me posiciono yo como docente si estamos hablando sobre, como yo les menciono, la investigación en la acción, ¿cómo van a saber esa metodología? Vale, la han escuchado, pero eso ahora cómo se come. Entonces, yo ya me he reunido con ellas y les he dado sobre metodología, para que empiecen a leer algo sobre metodología y debatiremos sobre metodología de investigación en educación antes de empezar. Nos vamos reuniendo cada semana al principio, van leyendo... Y luego vamos espaciando. Y, además, las reúno en grupo porque me parece importante que puedan compartir sus dudas o dificultades. Y sobre si les sirve, pues no lo sé, a algunas sí les sirve porque entienden la utilidad que pueda tener la investigación en educación; pero a otros, pues no sé” (EP-6, 15/01/20).

“Es un trabajo que, para llegar realmente a desarrollar las competencias, debería ser más profundo, con mayor tiempo... Pero, claro, con mayor tiempo no puede ser porque ya de por sí al profesorado solamente nos cuenta tres horas y, claro, nosotros echamos muchísimas más. Entonces, aquellos profesores que tienen uno o dos alumnos, pues se echan más y ya están... Pero a veces no sabemos decir que no y nos encontramos con 9 o 10 alumnos... Entonces, el que tiene vocación de docente y tal, hay excepciones, pero la mayoría echamos muchísimas horas al Trabajo Fin de Grado. Y luego se le exige mucho al alumno en que a veces se pierden y no le dan al trabajo la profundidad que deberían... A ver, salen muy buenos trabajos, pero yo creo que habría que planteárselo de otra manera, no le veo mucho sentido a todo esto. Y, sobre todo, porque hay una queja mayoritaria de todo el profesorado. Vamos, es que en eso estamos todos de acuerdo, que son muy pocas horas...” (ED-2, 15/01/20).

En suma, por tanto, tal y como está organizado el TFG en la Universidad de Almería, el profesorado encuentra serias dificultades para el desarrollo de competencias docentes en su alumnado, como nos explican estos docentes:

“Yo lo que he visto en la normativa que hay en la UAL es que hay tres líneas posibles para hacer el TFG: una es una revisión bibliográfica de una temática que te interese, la segunda es diseñar un plan de intervención y la tercera es una pequeña investigación. Esa es la normativa general. Entonces, claro, con el TFG, si tú quieres que desarrollen sus competencias profesionales y no te quieres quedar solo en el aspecto cognitivo, sino ver también las habilidades, actitudes y valores que han ido conformándose en ellos y en ellas, es difícil. Si al final lo que va a dar lugar es a un trabajo que se quede en el ámbito del diseño, que no se ha implementado, pues estamos igual. No le permite transferir esos conocimientos a situaciones de la vida real, que es de lo que

se trata para desarrollar competencias. Entonces, me parece ya una dificultad, un hándicap, desde la estructura, desde la organización del TFG” (EP-4, 14/01/20).

“Pues yo creo que no contribuye, yo creo que es una pérdida de tiempo” (ED-2, 15/01/20).

“El TFG me parece interesante pero tal y como está a día de hoy planteado, que además se ha convertido en una asignatura de seis créditos más, pues tampoco tiene mucho sentido” (EP-5, 15/01/20).

En la realización del TFG, el profesorado se encuentra con alumnado que demuestra no haber adquirido competencias fundamentales docentes para su correcto desarrollo, poniéndose así de manifiesto déficits formativos durante el Grado:

“Muchas veces te encuentras que, cuando llegan a los TFGs, una de las cuestiones que tienes que hacer es sentarte con ellos para enseñarles a hacer las propuestas didácticas. Esto es una cosa fundamental, y que te encuentras habitualmente” (EP-1, 14/01/20).

“(…) tienen que saber investigar, y de investigación no han visto absolutamente nada, es una de las propuestas que les voy a hacer. En primero, tienen una asignatura que es Observación sistemática de contextos educativos y ya pare usted de contar; ya no tienen ninguna otra asignatura que les vincule con lo que es la investigación educativa, es decir, cómo me posiciono yo como docente si estamos hablando sobre, como yo les menciono, la investigación en la acción, ¿cómo van a saber esa metodología?” (EP-6, 15/01/20).

“(…) creo que faltaría una asignatura de investigación. Por ejemplo, Investigación en Educación Primaria yo la tengo ahora en el segundo cuatrimestre. Son maestros que van a dar clase en un colegio de primaria, necesitan investigar con sus propios alumnos cómo está llevando cabo su docencia, si está la metodología funcionando, para que posteriormente se pueda seguir aplicando. Pero, para eso, se deben tener esos conocimientos de cómo se debe hacer una investigación. Si parten de unos conocimientos de cero, es imposible solo en una asignatura ver toda la parte de un diseño de una investigación y cómo se hacen nuevos análisis” (EP-3, 14/01/20).

También se pone de relieve que el alumnado llega a cuarto con un déficit formativo en cuestiones de realización de trabajos científicos, como es, por ejemplo, conocimientos de normas APA y de búsqueda bibliográfica:

“(…) solo que cuando te pones serio con el alumnado porque no sigue, no tiene ningún criterio metodológico de investigación, cuestiones formales de

citas, y tienes que estar con ellos explicándoles cosas... A ver, perdonadme, a ver bonicos, bonicas, que estáis en cuarto... ¿Cuántos trabajos habéis hecho en la carrera?” (EP-5, 15/01/20).

Para compensar estos déficits, se organizan seminarios con la biblioteca para usos específicos de búsqueda en fuentes bibliográficas y la realización del trabajo académico que supone el TFG, con la finalidad de facilitarle al alumnado y a los tutores/as esta labor.

Aquí también vuelve a ponerse de manifiesto la necesaria relación que se debería establecerse entre el último Prácticum y el TFG, con la finalidad de contribuir efectivamente al desarrollo de competencias profesionales por parte de los/las estudiantes, lo cual contribuiría también a dar más sentido a la labor que deben realizar en el TFG:

“Otra cuestión que tiene que ver con el Prácticum y el TFG es que creo que tienen que estar conectados. Que ya el trabajo del Prácticum te sirva para luego ir enriqueciendo el TFG, y que sea una línea de investigación o de actuación, lo que decida el alumnado. (...) Porque aquí pueden estar separados perfectamente, sí. Tú, por ejemplo, como profesora, puedes supervisar tres Prácticum y luego tener tres TFGs distintos. Este año voy a tener la suerte de que, en Educación Social, tengo que supervisar unos Prácticum y entonces he solicitado que esos Prácticum sean a los que luego les supervise los TFGs, así hay una relación y un seguimiento de todo ese proceso, así sí tiene sentido” (EP-4, 14/01/20).

Este replanteamiento ayudaría también a que el alumnado se enfrentase a él con mayor ilusión y confianza de lo que lo hace en estos momentos:

“Entonces, la utilidad del TFG, que quieres que te diga, yo que sé, yo encuentro mucho engaño, te diré por qué. Casualmente vivo con dos muchachas que son de Erasmus de Francia. Claro, han venido aquí y cuando les explicaron lo del TFG se quedaron en plan ¿eso qué es? Allí en Francia no se hace. Pero se supone que el Plan Bolonia se supone que es en toda Europa, entonces... Me flipa. Me preguntan que por qué tanto trabajo y por qué tanto trabajo en grupo y yo: ¡Ay, si yo te explicara!” (EA-5, 14/01/20).

10.A MODO DE CONCLUSIONES PARA SEGUIR PENSANDO

Este estudio de caso, contextualizado en la Universidad de Almería (Andalucía, España), aborda las transformaciones que se derivan del Plan Bolonia veinte años después de su implementación. Como hemos visto, se focaliza la mirada en la formación inicial de docentes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria, tratando de recoger fielmente las voces del alumnado y del profesorado que han participado en esta investigación y que, por tanto, han sido los

informantes claves de este estudio, el cual se ha realizado mediante el desarrollo de un enfoque metodológico mixto, detallado en el apartado 2.

En 2007, con la introducción de España en el Plan Bolonia, impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se hace una firme apuesta por transformar el sistema educativo superior para la consecución de competencias profesionales de los/las estudiantes, tratando de relacionar la teoría y la práctica y siendo el/la estudiante el protagonista de todo el proceso (Bologna Handbook, 2007). En los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la autonomía del alumnado se convierte en un pilar fundamental, una autonomía siempre guiada y acompañada por el profesorado. Esto supone un profundo replanteamiento de las metodologías docentes, así como de la organización de espacios y tiempos y las estrategias de evaluación.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el universo de preguntas de esta investigación, sobresalen: ¿En qué medida se están cumpliendo las expectativas previstas inicialmente en el Plan Bolonia? ¿Cómo son los contextos de enseñanza y aprendizaje? ¿Y los de evaluación educativa? ¿Cuál es el sentido que el profesorado atribuye a su función docente? ¿Qué lugar ocupa la práctica reflexiva en las metodologías docentes y en el aprendizaje del alumnado? ¿Y la acción colaborativa? ¿Se vislumbran intereses por la transformación educativa y social en la formación inicial de los/las estudiantes?

En el proceso de implantación del Plan Bolonia, resulta llamativo que el profesorado destaque que estuvo cargado de tensiones entre los/las docentes, así como entre las propias áreas de conocimiento, principalmente durante el periodo 2010-2015, en tanto que en esas fechas se modificó el plan de estudios existente, quedando en manos de la universidad la decisión final sobre dicho plan de estudios, con el único requisito de mantener los créditos y las asignaturas estipuladas en el Plan Bolonia.

En este arduo proceso, tal y como nos relata el profesorado, los planes se articularon sin tener en cuenta realmente los intereses formativos del alumnado, sino tratando de ajustar y reajustar las asignaturas previamente existentes a los nuevos requerimientos, lo cual produjo incongruencias pedagógicas y organizativas en los nuevos planes, unido a enfrentamientos derivados de intereses personales.

Otra cuestión que se pone de relieve es la desconexión que el profesorado, así como el alumnado, encuentran en los planes de estudios con la realidad de los contextos educativos y la práctica educativa. Para suplir esta dificultad, el profesorado trata de diseñar unos contextos didácticos y organizativos en sus asignaturas que permitan conectar la teoría y la práctica, pese a suponer una ardua labor por su parte y, en ocasiones, escasamente reconocida institucionalmente.

En esta línea, los/las docentes entrevistados/as consideran que es necesario reforzar las relaciones entre escuela y universidad, favoreciendo proyectos e iniciativas en los que la teoría y la práctica se nutran mutuamente y permitan el impulso de espacios de discusión y contraste en contextos reales. Desde esta

perspectiva colaborativa, se facilitaría la construcción conjunta de saberes y prácticas educativas con sentido (Sancho-Gil et al., 2020). Esta necesidad es también puesta de manifiesto por las alumnas entrevistadas. Para ello, estos docentes proponen el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos en estrecha colaboración con maestras y maestros de la provincia de Almería. Desde su punto de vista, este tipo de metodología favorece un aprendizaje relevante y el desarrollo de competencias profesionales en los futuros maestro/as (Pérez Gómez, 1998, 2017), destacando en el proceso el contraste y la reflexión en y sobre la acción educativa real desde un sentido de utilidad (Korthagen, 2010, 2017).

Y es precisamente este sentido de utilidad, o más bien, la falta de dicha utilidad, lo que las alumnas ponen de manifiesto en las entrevistas, denunciando que el Grado carece de aprendizajes relevantes y con sentido para su práctica profesional, con la consecuente repercusión que esto tiene en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Por ello, el profesorado plantea la necesidad de llevar a cabo una profunda revisión de los planes de estudios actuales, con objeto de realizar un replanteamiento de los mismos en función de las necesidades formativas de los futuros/as maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria. Además, el profesorado evidencia la necesidad de realizar una selección previa del alumnado que accede a los Grados de Educación, puesto que perciben que hay estudiantes que se matriculan porque no han podido acceder a otros Grados, o que consideran estas carreras como “puente” hacia otras profesiones.

En esta línea, el profesorado también expresa su preocupación con respecto al alumnado que accede a Educación, considerando que estos Grados se están convirtiendo en “receptáculos” de estudiantes que no están verdaderamente motivados hacia la función docente, careciendo incluso muchos de ellos/as de las aptitudes necesarias para tal desempeño.

No obstante, las estudiantes entrevistadas sí parecen tener una idea clara sobre qué significa ser docente, llegando a mostrarse críticas con aquellos compañeros/as que, según ellas, entran en la carrera sin actitud positiva hacia la docencia, en lo que coinciden con el profesorado entrevistado. En este sentido, en efecto, coinciden con la valoración que hace el profesorado en cuanto a la cantidad de estudiantes que acceden y permanecen en la carrera sin mostrar ningún tipo de interés hacia la función docente, y más concretamente desde un enfoque reflexivo, primando perspectivas de carácter tradicional o técnico-academicista entre sus compañeros/as, tal y como relatan las alumnas.

A este respecto, sobresale en el profesorado entrevistado, así como en las alumnas, la necesidad de experimentar en la universidad el rol de docente reflexivo, que se trató de impulsar también con el Plan Bolonia, destacando su función de guía y facilitador del aprendizaje, la tutoría cercana e individualizada del alumnado, el aprendizaje colaborativo y la evaluación educativa de los aprendizajes.

Como se ha puesto de manifiesto, el Plan Bolonia ha tratado de provocar un cambio en la cultura docente, desafiando los modelos tradicionales, tanto en los aspectos de la didáctica como en los académicos y burocráticos (Pérez Gómez, 2012), en lo que el profesorado entrevistado parece estar totalmente de acuerdo. Sin embargo, según indican las estudiantes, aún existen docentes que se identifican con modelos de carácter técnico-academicista, el cual limita el desarrollo de la autonomía y la capacidad crítica que se trataba de promover en dicho Plan Bolonia.

Este hecho es puesto de relieve por las alumnas cuando les preguntamos por la formación recibida durante los años de carrera, en los que dicen que ha predominado fundamentalmente las clases magistrales desde un enfoque muy tradicional, con escasas o casi nulas actividades prácticas. En el caso de realizar actividades prácticas, estas parecían descontextualizadas tanto de la teoría que estaban viendo en la asignatura como de la propia realidad educativa actual.

Asimismo, en lo que respecta a la evaluación, destacan el predominio de los exámenes tipo test, así como un escaso seguimiento real de los grupos, y casi nulas tutorías cercanas e individualizadas... En este sentido, las participantes indican que les ha costado encontrarle sentido a lo que han hecho, poniendo de manifiesto que el aprendizaje que han recibido durante el Grado es cualitativamente mejorable.

No cabe duda de que es preciso superar este modelo técnico-academicista, que coarta el desarrollo de competencias profesionales tanto para el profesorado universitario como en el caso de la formación inicial de estudiantes de maestro/a. Hoy más que nunca es preciso desarrollar un enfoque reflexivo para poder atender a la complejidad e incertidumbres de nuestra sociedad (Pérez Gómez, 2010, 2017, 2019; Zeichner, 2010).

¿Hasta qué punto, por tanto, el Plan Bolonia favorece y estimula la reconstrucción del conocimiento práctico de los futuros/as maestros/as y posibilita el desarrollo de su pensamiento práctico? (Pérez, Soto y Serván, 2015).

Tanto el profesorado como el alumnado, ponen de relieve que, a nivel general, se promueven escasos contextos didácticos en los que la reflexión, el análisis y el contraste colaborativo permitan ese viaje continuo de la teorización de la práctica a la experimentación de la teoría, y viceversa, que parecía promoverse con el Plan Bolonia. Si esto no se lleva a cabo en la docencia universitaria, difícilmente los/las estudiantes de magisterio podrán tomar conciencia de las contradicciones que puedan existir entre sus teorías en uso y sus teorías proclamadas (Argyris, 1993; Zeichner, 1993; Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015). Es decir, si no existe una auténtica experimentación de los saberes teóricos, los/las aprendices de maestro/a tendrán serias dificultades para realizar esa necesaria traslación de sus teorías (reformuladas) a sus prácticas, construyendo así nuevos hábitos de comprensión y acción educativas (Korthagen, 2010).

No obstante, en el caso del profesorado entrevistado, parece ampliamente asumida la necesidad de implementar propuestas innovadoras con el alumnado en

formación, entendiendo que esta innovación incide positivamente tanto en la formación de los futuros/as docentes como en su propio desarrollo profesional como docentes universitarios. Esta concepción sobre la innovación es compartida también por las alumnas entrevistadas, considerándola una necesidad en la práctica docente desde un punto de vista reflexivo, con la finalidad de mejorar la educación de los niños/as y adaptarse a sus necesidades en sentido amplio y complejo, pese a no haber tenido muchos ejemplos de buenas prácticas ni en el Grado y ni siquiera en las prácticas que han realizado en los centros escolares.

Con respecto a la implementación de innovaciones en el aula, el profesorado señala que recae más en el compromiso y voluntariedad del profesorado que en el propio Plan Bolonia, aunque se reconoce el impulso que supuso este Plan en la creación de grupos de innovación. No obstante, entre los aspectos positivos de las escasas estrategias innovadoras que dicen haber vivido las alumnas en el aula universitaria, destacan el contacto con la realidad educativa, la disposición espacial del aula para facilitar el diálogo, el factor humano de profesorado y la pasión a la hora de impartir clase.

Para la puesta en práctica de proyectos innovadores en el aula universitaria, el profesorado ha señalado una serie de desafíos, entre los que destacan:

- a) La elevada ratio, que se contradice con lo establecido en la memoria del título del Plan Bolonia (de 65 que se establecía han llegado a tener 90).
- b) Los tiempos de docencia y grupos de trabajo, que se consideran escasos y dificultan la interrelación teoría-práctica, valorando negativamente lo que ha supuesto el Plan Bolonia en cuanto al número de horas que se otorga a los grupos de trabajo (prácticas). En este sentido, se indican que esos tiempos sí serían suficientes desde una concepción técnico-academicista de la enseñanza y el aprendizaje, pero no para el desempeño de una metodología activa, reflexiva e innovadora.
- c) La coordinación docente, que se convierte en desafío, necesidad y, al mismo tiempo, oportunidad para la innovación y la mejora docente. Desde Decanato, se indica que se da plena autonomía al profesorado para coordinarse y organizar su docencia como estime oportuno. Se pone de relieve que, desde la Facultad de Educación, se intenta incentivar tanto la coordinación de Grado como de curso (a través de los diferentes coordinadores/as), así como en el marco de las asignaturas, pero que, de nuevo, depende del compromiso, responsabilidad y voluntad del profesorado. Este considera que hace falta más coordinación y encuentros durante el proceso para poner de relieve cuestiones relacionadas con las asignaturas, evitando así reiteraciones, solapamientos o lo que denominan como "islas" refiriéndose a las asignaturas, lo cual es puesto también de manifiesto por las alumnas.

Según indica el profesorado, para realizar una correcta coordinación, es imprescindible que haya un buen clima de trabajo y un entendimiento mutuo; al respecto, los/las docentes entrevistados/as ponen de relieve la existencia de tensiones y malestares internos en los Departamentos y, a veces, incluso “entre” Departamentos, que limitan y condicionan negativamente las posibilidades de coordinación y, con ello, la mejora de la formación inicial docente.

Entre las buenas prácticas en materia de coordinación docente intradisciplinar, el profesorado refiere experiencias de “parejas pedagógicas”, valorando esta estrategia con alto interés tanto para su desarrollo profesional como para la atención al alumnado. En relación a la coordinación interdisciplinar, se considera que es más compleja y las experiencias que se aluden tienen el germen en el deseo previo del profesorado por mejorar su docencia, su trabajo previo compartido en Grupos de Innovación Docente, el deseo de implementar innovaciones en el aula universitaria y la buena sintonía existente entre ellos/as, demostrando que, si se quiere, se puede.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se perciben deficiencias en la formación inicial de los maestros y maestras, en tanto que parece no adecuarse a la complejidad de la realidad educativa a la que se enfrentarán en un futuro (Perrenoud, 2010), tal y como expresan tanto el profesorado como el alumnado. Para el desarrollo de auténticas competencias profesionales, parece imprescindible la necesidad de ofrecer aprendizajes útiles, que permitan la construcción de herramientas de análisis y reflexión capaces de guiar la práctica educativa (Schön, 1992). Es por todo ello que el Prácticum, así como el Trabajo Fin de Grado, se convierten en contextos privilegiados en la formación inicial docente.

Sin embargo, también en el Prácticum y en el TFG se perciben limitaciones que parecen condicionar negativamente el desarrollo de competencias profesionales de los/las estudiantes. Según se ha puesto de manifiesto, tanto por el alumnado como por el propio profesorado, debido a cómo está organizado el Prácticum y el TFG en los Grados de Maestro/a de Educación Primaria y de Educación Infantil de la Universidad de Almería, no parece fomentarse esa reflexión continua y acompañada, en y sobre la acción educativa, que ayude al desarrollo del pensamiento práctico de los/las estudiantes (Pérez, Soto y Serván, 2015).

Entre las propuestas de mejora, se señala la necesidad de prolongar los periodos de prácticas, así como potenciar su reformulación para crear contextos de reflexión y cuestionamiento que favorezcan el desarrollo de auténticas competencias profesionales en los futuros/as docentes de magisterio. Las estudiantes relatan haber vivido experiencias de prácticas muy tradicionales, de corte técnico-academicista, sin prácticamente oportunidades de investigación, descubrimiento o reflexión.

En este sentido, critican el tipo de aprendizaje que ellas han vivido en su niñez y que vuelven a encontrar cuando van a la Facultad y también cuando vuelven a la

escuela como docentes en formación. Es un círculo vicioso del que consideran que no poseen las estrategias adecuadas (competencias profesionales) para salir de él, en tanto que en su formación ha predominado siempre un aprendizaje de corte memorístico o, en el mejor de los casos, escasamente significativo, con poca conexión con los contextos concretos de aprendizaje y cuasi-nula utilidad para la vida real.

Así pues, tampoco en el Prácticum ni en el TFG parecen existir suficientes oportunidades que permitan cuestionar sus creencias y saberes construidos a lo largo del tiempo y que puedan reformular a través de su experimentación práctica. Es, por ello, que el alumnado encuentra una escasa conexión entre la teoría y la práctica en sus momentos de Prácticum, llegando a construir mentalmente mundos diferenciados entre lo que aprenden en la universidad (que suele relacionarse más con la teoría abstracta) y lo que hacen en sus prácticas, que tiende a enfocarse en ocasiones en una visión más aplicacionista que reflexiva. Según expresa el alumnado, no encuentran estrategias para enfrentarse a situaciones problemáticas de la realidad desde un punto de vista creativo, limitando también su apertura a la incertidumbre que caracteriza a nuestra sociedad actual (Pérez Gómez, 2019).

El rol de docente reflexivo (Schön, 1992), alejado de posturas técnico-academicistas, parece desdibujarse, por tanto, en la formación inicial de maestros/as a la luz de las opiniones del profesorado y del alumnado que han sido entrevistados, aunque en sus discursos aparece plenamente asentado. Se limitan, de este modo, las oportunidades formativas que parecían abrirse en con el Plan Bolonia en el contexto universitario y, con ello, el propio desarrollo de competencias claves del alumnado (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013).

En otro orden de cosas, en la imagen que tiene el profesorado universitario entrevistado sobre su labor profesional llama la atención la separación que algunos/as encuentran entre la investigación científica y su función docente. En este sentido, esgrimen las dificultades que tienen para llevar a cabo investigaciones sin que ello repercuta negativamente en la atención a sus estudiantes y el tiempo de dedicación a su docencia. Sobre esta cuestión, la mayoría del profesorado pone de relieve la necesidad de propiciar investigaciones en y sobre la propia práctica docente, que repercutan positivamente en la mejora de la misma, debiendo “ir de la mano” la investigación y la docencia.

Sin embargo, según el profesorado, la institución universitaria parece dar más peso a la función investigadora que a la función docente, lo cual conlleva que a veces se creen mundos paralelos no siempre conectados entre sí y con escasa repercusión para la mejora real de la práctica docente. Es decir, se pone de manifiesto cómo existen docentes que se dedican a “investigar” mientras que otros/as docentes se ocupan más de la “docencia”.

Sobre estas cuestiones, aparecen también las dificultades que el profesorado universitario encuentra en el desarrollo de su carrera profesional, debiendo compaginar su vida personal con el enorme peso de trabajo a la que se enfrentan

diariamente, sobrecargado de responsabilidades docentes, investigadoras y burocráticas (Sancho-Gil, 2021).

En este sentido, el profesorado alude a serias dificultades para la conciliación familiar y su promoción en la institución universitaria, especialmente en el caso de las mujeres. Al respecto, consideran que el sistema tiende “a penalizar” sutilmente, mediante mecanismos de evaluación y acreditación, a aquellos/as docentes que se vuelcan más en la docencia que en la investigación, o incluso a aquellos/as que realizan una investigación sobre su propia docencia. Por ello, algunos/as de ellos/as dicen participar en investigaciones que no siempre están acordes con sus intereses docentes, pero que les abre puertas para publicaciones de carácter científico y para evaluaciones positivas de su actividad investigadora. Otra cuestión que el profesorado pone de relieve es la necesidad de acercar la investigación a las demandas y necesidades sociales y educativas reales.

En relación a la función docente y la función investigadora del profesorado universitario, todos los/las docentes entrevistados coinciden en la necesidad de realizar una formación continua que les permita su desarrollo profesional en ambas funciones. Entre las acciones formativas que el profesorado destaca, sobresalen: su participación en proyectos de innovación docente, en Proyectos I+D, congresos, seminarios o eventos similares de interés científico, así como en Másteres y tesis doctorales. En este sentido, hay docentes que reconocen participar también en estas acciones formativas en pos de la obtención evaluaciones positivas sobre su actividad profesional (obtención de acreditaciones por parte de agencias externas como DEVA en Andalucía o ANECA a nivel nacional), con la finalidad de poder promocionar en la institución universitaria.

Con respecto a la oferta formativa que ofrece la Universidad de Almería, todos/as los docentes coinciden en estar satisfechos/as, valorando muy positivamente las acciones formativas que ofrece la universidad a través de cursos o Jornadas de Innovación Docente, enfocados tanto a la mejora de la docencia como de la investigación. No obstante, se señala que los tiempos de docencia no siempre permiten esta formación, sugiriendo que se precisan mejoras. Por ello, el profesorado también destaca la importancia de la autoformación, en lo que también se señala que depende del compromiso docente y se pone de manifiesto que existen docentes que no se actualizan, llegando quejas a Decanato al respecto por parte del alumnado.

Por lo tanto, podríamos decir que, aunque el Plan Bolonia ha facilitado la transformación del discurso educativo y la implementación de una formación universitaria más innovadora, la aplicación de nuevas metodologías se encuentra muy sujeta, todavía, a la voluntad del propio docente que puede, o no, hacerlas formar parte de su quehacer en el aula. En este sentido, en la formación inicial de docentes del presente estudio de caso parecen seguir predominando las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación tradicionales que se han mencionado con anterioridad y que, a modo de recapitulación, pueden resumirse en las siguientes:

- **Contrariedades entre la teoría y la práctica:** existen grandes diferencias entre lo que se dice sobre la educación y la enseñanza y lo que se hace en las aulas universitarias, donde continúan predominando las clases magistrales y la evaluación a través de exámenes tipo test, siendo excepcionales las asignaturas que llevan a cabo otro tipo de metodología.
- **Prácticas poco reales:** las sesiones prácticas que tienen lugar en la universidad no siempre se relacionan con la teoría, ni permiten un desarrollo competencial. Asimismo, durante el Prácticum, el alumnado experimenta un rol de observador o de apoyo del docente muy limitado. Esto impide que puedan experimentar la sensación de ser responsable de una clase y aplicar sus verdaderos principios pedagógicos. Asimismo, los/las docentes en formación no tienen libertad para escoger sus centros educativos de prácticas, lo que les niega la posibilidad de conocer la metodología de alguna escuela innovadoras que les interese.
- **Profesorado universitario sobrecargado:** todos los docentes que participaron en el estudio destacaron la necesidad de destinar muchas horas de su trabajo a la investigación para poder promocionarse y mejorar su situación profesional, lo que irremediamente les resta tiempo para preparar su docencia. De un modo u otro, esto afecta a la calidad de su labor, sobre todo si tenemos en cuenta las ratios tan elevadas.
- **Acceso a la carrera mejorable:** tanto el profesorado como el alumnado participante en el estudio mostraron disconformidad con el tipo de pruebas de acceso a la carrera. En este sentido, señalaron que Magisterio es, aún, aquella formación que terminan escogiendo un gran porcentaje de estudiantes que no tienen muy claro a qué dedicarse. Eso lleva a que las aulas estén llenas de alumnos y alumnas sin un verdadero interés o motivación en la educación.

Nos encontramos, por tanto, que aunque existe una notable voluntad en la mejora de los planes de estudio, aún es preciso reflexionar y trabajar en diferentes aspectos si se desea llevar a cabo una verdadera formación en competencias y transformación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andalucía. Documento RIS3 Andalucía. Aprobado por Consejo de Gobierno. Estrategia de Innovación de Andalucía 2020. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 12 de marzo de 2015, núm. 49, p. 27.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass.

Bologna Handbook (2007). *UEA European University Association*. <http://www.bologna-handbook.com/>

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 112-133.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23 (4), 387-405.

Morin, E. (2007). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ediciones Universidad del Salvador.

OCDE (2003). *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Pérez Gómez, Á.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Pérez Gómez, Á.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Pérez Gómez, Á.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Pérez Gómez, Á.I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Buenos Aires.

Pérez, Á.I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18.

Pérez Gómez, Á.I. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19, 67-83.

Pérez Gómez, Á.I., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván, M.J. (2009, a). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Colección Espacio Europeo de Educación Superior). Akal.

Pérez Gómez, Á.I., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván, M.J. (2009, b). *Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: Los tres ciclos*. Colección Espacio Europeo de Educación Superior. Akal.

Pérez Gómez, Á.I., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván, M.J. (2009, c). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: El aprendizaje de los estudiantes*. Colección Espacio Europeo de Educación Superior. Akal.

Pérez Gómez, Á.I., Soto, E. y Serván, M.J. (2015). Lesson Studies: Re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. RIFOP, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29,3), 81-101.

Perrenoud, Ph. (2010). La formación del profesorado: Un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. RIFOP. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 103-122.

Sancho-Gil, J., Correa, J.M., Ochoa-Aizpurua, B. y Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24 (2), 144-166.

Sancho-Gil, J. (2021). Quo vadis university? *Cultura y Educación*, 33(2), 397-411.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Soto, E. (2003). La organización del tiempo en las escuelas. Un cambio necesario y posible. *Cooperación Educativa*, 69, 15-21.

Zeichner, K.M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K.M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del Campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. RIFOP, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.

ANEXOS

ANEXO 1. Documento de negociación de la investigación



**Proyecto de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020:
El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía
después de Bolonia (EEES). Un estudio comparativo 25 años después.**

1. Objetivos generales del proyecto:

- Documentar, contrastar y analizar los procesos de cambio y transformación experimentados tras la instauración del Plan Bolonia en los Planes de Estudio oficiales de cada una de las ocho Facultades de Educación andaluzas.
- Analizar y valorar los resultados de la implementación de estos Planes de Estudio en las competencias profesionales del alumnado, profundizando en la respuesta que los nuevos programas de formación ofrecen al reto social de Andalucía 2020: Sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas.
- Comparar los resultados obtenidos en el análisis del punto anterior con los resultados de la investigación realizada en 1991-1993¹ con respecto a la transformación del conocimiento práctico del alumnado.

2. Implicaciones de su colaboración:

- Participar en entrevistas y prestarse a ser grabado (en audio).

Los datos obtenidos serán utilizados únicamente con fines académicos dentro de esta investigación, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los mismos. Asimismo, los resultados y conclusiones de la investigación estarán a disposición de los informantes una vez se elaboren los informes.

Firmando da su consentimiento para colaborar en esta investigación en lo contemplado en el punto 2 del presente documento.

En _____, a ____ de enero de 2020

Fdo.: _____

¹ Proyecto de Investigación del Plan Nacional de Investigación, titulado: "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de formación de profesorado de Andalucía" (PB90-0813), desarrollado por este mismo Grupo de Investigación.